

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide d'intervention visant à soutenir le développement
de l'agir compétent des enseignants du primaire pour l'intégration d'un
grand nombre d'élèves dans une même classe ordinaire qui démontrent
des problématiques comportementales

par

Isabelle Diamond

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement primaire et préscolaire

Mai 2017

© Isabelle Diamond, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide d'intervention visant à soutenir le développement
de l'agir compétent des enseignants du primaire pour l'intégration d'un
grand nombre d'élèves dans une même classe ordinaire qui démontrent
des problématiques comportementales

Isabelle Diamond

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

_____ Directrice de recherche
Chantal Boutet

_____ Autre membre du jury
Andréanne Larocque

Essai accepté le: _____

SOMMAIRE

Dans le premier chapitre se trouve un constat de faits permettant de cibler la problématique de cette recherche. De surcroît, une brève revue de l'actualité et d'écrits provenant de la littérature scientifique permet de mettre en lumière le besoin de soutien ressenti par les enseignants. Ce besoin se situe tant sur le plan de la connaissance que de l'intervention, et cela, pour faire face adéquatement et efficacement à l'intégration des nombreux élèves présentant des problématiques comportementales qui fréquentent les classes ordinaires au primaire. De cet enjeu, le but précis de la recherche se dessine, soit relever les composantes permettant de pallier ce besoin. De plus, ce premier chapitre expose le choix du type de recherche, la recherche de développement d'objet, puisque le guide est sélectionné comme outil pour soutenir les enseignants.

Le deuxième chapitre présente un cadre rigoureux de référence. Ce dernier regroupe de nombreuses informations concernant les concepts clés de cette recherche : les compétences professionnelles des enseignants, la relation avec l'élève, les problématiques comportementales et le modèle de la réponse à l'intervention (RAI) au service d'une approche multimodale.

Ensuite, le troisième chapitre explicite la méthodologie précise choisie pour entreprendre cette recherche. On y explique les étapes de conception du guide dans le cadre d'une recherche de développement d'objet qui répond à un enjeu pragmatique.

Le quatrième chapitre décrit de manière détaillée l'objet développé. Dans un premier temps, les étapes et les outils qui ont permis la conception du guide sont expliqués. Ensuite, une présentation des

contenus qui composent le guide est fournie. Sommairement, le guide est composé de quatre grandes sections. On y retrouve une partie d'apport théorique et trois autres parties représentant chacun des trois niveaux d'intervention proposés par le modèle RAI. De plus, ce chapitre se conclut par les outils et les moyens sélectionnés pour évaluer la qualité du guide afin de s'assurer de répondre au but de la recherche.

Finalement, le dernier et cinquième chapitre porte sur l'analyse des résultats de cette recherche. Par le fait même, il présente les choix qui ont succédé l'analyse des données recueillies suite à l'évaluation des évaluateurs externes par le biais du questionnaire et de l'entrevue de groupe. Ces choix permirent de faire des ajustements jugés nécessaires pour l'amélioration du guide dans le but d'atteindre l'objectif qui guide la présente recherche.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES.....	12
REMERCIEMENTS.....	13
INTRODUCTION.....	15
PREMIER CHAPITRE — PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE..	17
1. CONTEXTE ÉPUISANT DES CLASSES ORDINAIRES.....	18
1.1 Portrait général des classes du primaire.....	19
1.2 Concept d'intégration scolaire.....	24
1.2.1 <i>Mainstreaming</i>	25
1.2.2 Inclusion totale.....	25
1.2.3 Inclusion partielle.....	26
1.3 Hétérogénéité des classes ordinaires.....	28
1.3.1 Problématiques comportementales.....	29
2. RÉPERCUSSIONS DES PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES SUR LES ENSEIGNANTS.....	32
2.1 Réalité des enseignants œuvrant dans les classes ordinaires.....	33
2.1.1 Formation initiale.....	33
2.1.2 Isolement des enseignants.....	36
2.1.3 Situation stressante pour les enseignants.....	38
2.1.4 Sentiment d'efficacité personnelle.....	39
3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	41
3.1 But de la recherche.....	42
3.2 Question de recherche.....	42
3.3 Limites de la recherche.....	43
DEUXIÈME CHAPITRE — CADRE DE RÉFÉRENCE.....	45
1. COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	46
1.1 Deux éléments constituant la compétence.....	47
1.2 La connaissance au service de la compétence.....	48
1.3 Trois savoirs composant la compétence.....	49

1.4 Agir compétent.....	51
2. PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES.....	52
2.1 Difficulté de comportement.....	53
2.1.1 Comportements des difficultés comportementales.....	53
2.1.2 Source des difficultés de comportement.....	55
2.2 Trouble du comportement.....	55
2.2.1 Trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites.....	58
2.3 Manifestations des problématiques comportementales.....	60
2.3.1 Formes des manifestations comportementales.....	61
2.3.1.1 Extériorisé ou sur-réactif.....	62
2.4 Difficultés ou troubles associés.....	63
3. INTERVENTIONS.....	66
3.1 Principales approches psychologiques.....	67
4. MOYENS D'INTERVENTION PRIVILÉGIÉS AUPRÈS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES?.....	67
4.1 Approche multimodale.....	68
4.2 Enseignant au cœur des interventions.....	71
4.2.1 Relation d'attachement entre l'enseignant et l'élève.....	73
4.2.2 Saine autorité et leadership.....	77
4.3 Modèle de la réponse à l'intervention.....	81
4.3.1 Niveau : interventions universelles.....	85
4.3.2 Niveau 2 : interventions par groupes ciblés.....	86
4.3.3 Niveau 3 : interventions individuelles et intensives	89
5. CONCLUSION DU CADRE DE RÉFÉRENCES.....	91
TROISIÈME CHAPITRE— MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	94
1. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	94
1.1 Recherche appliquée.....	96
1.2 Approche qualitative.....	98
1.2.1 Analyse qualitative des données.....	98
1.2.2 Outils de méthodologie qualitative.....	100
1.2.2.1 Sondage.....	100
1.2.2.2 Questionnaire.....	101
1.2.2.3 Entrevue de groupe.....	101
1.3 Enjeu pragmatique.....	102

1.4 Recherche de développement d'objet.....	103
2. ÉTAPES DE LA RECHERCHE.....	106
2.1 Modèle de Van der Maren.....	106
2.2 Modèle de Harvey et Loiselle.....	106
2.3 Modèle combiné de Van der Maren et de Harvey et Loiselle....	108
3. DÉROULEMENT.....	110
3.1 Étape 1 : Problématique de recherche.....	110
3.2 Étape 2 : Cadre de référence.....	111
3.3 Étape 3 : Méthodologie.....	111
3.4 Étape 4 : Développement de l'objet.....	112
3.4.1 Simulation du guide.....	112
3.4.2. Conception du guide.....	113
3.4.2.1 Cadre de référence.....	113
3.4.2.2 Grille de collecte.....	114
3.4.3 Évaluation par des évaluateurs externes.....	115
3.4.3.1 Outils de collecte de données.....	117
3.4.3.1.1 Questionnaire.....	118
3.4.3.1.2 Entrevue de groupe.....	119
3.4.3.2 Analyse de l'évaluation des personnes ressources	120
3.5 Résultat.....	120
QUATRIÈME CHAPITRE— PRÉSENTATION DES DONNÉES....	121
1. SÉLECTION DU CONTENU DU GUIDE.....	121
1.1 Cadre de référence.....	122
1.2 Simulation du guide.....	124
1.3 Grille de collecte.....	125
1.3.1 Critères d'évaluation du guide.....	126
1.3.1.1 Accessibilité.....	127
1.3.1.2 Variété, suffisance et polyvalence des ressources	127
1.3.1.3 Travail collaboratif.....	128
2. DESCRIPTION DU GUIDE.....	130
2.1 Structure générale du guide.....	130
2.2 Première partie du guide : les connaissances.....	132
2.2.1 Ensemble des problématiques comportementales.....	133
2.2.2 Approche multimodale fondée sur le RAI.....	135

2.3 Deuxième partie du guide : l'intervention.....	136
2.3.1 Composantes de la deuxième partie.....	137
2.3.2 Niveau 1 : les interventions universelles.....	138
2.3.3 Niveau 2 : les interventions auprès de groupes ciblés.....	140
2.3.3.1 Comité d'aide à l'enseignant.....	141
2.3.3.2 Mise en place de moyens.....	141
2.3.3.3 Groupes ciblés de besoins.....	142
2.3.4 Niveau 3 : les interventions individuelles et intensives....	143
3. ÉVALUATION DU CONTENU DU GUIDE.....	144
3.1 Questionnaire aux évaluateurs.....	144
3.2 Entrevue de groupe.....	146
3.2.1 Déroulement de l'entrevue.....	146
3.2.2 Questions posées.....	147
CINQUIÈME CHAPITRE — ANALYSE DES DONNÉES.....	149
1. ANALYSE DES COMMENTAIRES PROVENANT DU QUESTIONNAIRE....	149
1.1 Qualité de la présentation générale du guide.....	150
1.1.1 Table de matières.....	151
1.1.2 Sections du guide.....	152
1.1.3 Tableaux et schémas.....	154
1.1.4 Autres commentaires sur la présentation générale du guide.....	155
1.1.5 Cohérence dans la présentation du guide.....	155
1.2 Pertinence de l'ordre des sections du guide.....	156
1.2.1 Savoirs sur les problématiques comportementales et sur l'intervention.....	157
1.2.2 Niveau 1 du RAI.....	158
1.2.3 Niveau 3 du RAI.....	159
1.3 Clarté fluidité, accessibilité et pertinence des textes.....	160
1.4 Intérêt, pertinence et suffisance des informations et des pistes d'intervention.....	162
1.4.1 Introduction.....	164
1.4.2 Savoirs sur les problématiques comportementales et sur l'intervention.....	165
1.4.2.1 Modifications apportées sur les problématiques comportementales.....	167
1.4.3 Niveau 1 du RAI.....	168
1.4.4 Niveau 2 du RAI.....	171
1.4.5 Niveau 3 du RAI.....	173
1.4.6 Annexes.....	175
1.5 Intérêt d'appliquer le contenu du guide dans la pratique.....	176

1.6 Nouveauté des éléments proposés dans le guide.....	178
2. ANALYSE DES COMMENTAIRES PROVENANT DE L'ENTREVUE.....	181
2.1 Composantes d'un guide permettant de soutenir les enseignants dans leur agir compétent.....	181
3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE.....	183
3.1 Ressources internes.....	183
3.1.1 Savoir.....	183
3.1.2 Savoir-être.....	184
3.2 Ressources externes.....	185
3.3 Ressources adaptées à la réalité du milieu scolaire.....	187
3.3.1 Réalité des élèves.....	187
3.3.2 Réalité de l'enseignant.....	187
3.3.3 Réalité des classes ordinaires.....	188
3.4 Le modèle RAI au service du soutien de l'agir compétent.....	188
CONCLUSION.....	191
1. SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES.....	191
2. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	193
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	195
ANNEXE A - RECENSION DES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES DIAGNOSTIQUÉS EN 2007-2008.....	204
ANNEXE B - SONDAGE AUX ENSEIGNANTS.....	205
ANNEXE C - MODALITÉS D'ORGANISATION DES SERVICES POUR LES ÉLÈVES HDAA.....	209
ANNEXE D - LES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES....	210
ANNEXE E - DÉFINITION DU CODE 12.....	211
ANNEXE F - TROUBLE OPPOSITIONNEL AVEC PROVOCATION : CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU DSM-V.....	212
ANNEXE G - TROUBLES DES CONDUITES: CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU DSM-V.....	213
ANNEXE H - CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TDA-H.....	215
ANNEXE I - PRINCIPALES APPROCHES PSYCHOLOGIQUES.	216
ANNEXE J - SIMULATION DU GUIDE.....	218
ANNEXE K - GRILLE DE COLLECTE.....	220
ANNEXE L - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATEURS EXTERNES.....	222

ANNEXE M - QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU GUIDE...	225
ANNEXE N - TABLEAU DES INTERVENTIONS PAR GROUPES CIBLÉS.....	230
ANNEXE O - DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE DES ÉVALUATEURS.....	232
ANNEXE P - VERBATIM DE L'ENTRAVE DE GROUPE.....	243
ANNEXE Q - LES COMPOSANTES NÉCESSAIRES DU GUIDE SELON LES ÉVALUATEURS.....	245

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-	Nombre estimé d'élèves manifestant ces comportements dans une classe.....	30
Tableau 2-	Cours offerts à la formation initiale des enseignants du primaire selon les différentes thématiques.....	35
Tableau 3-	Différentes formes de savoir.....	49
Tableau 4-	Trois visions de la compétence.....	50
Tableau 5-	Difficulté et trouble du comportement.....	58
Tableau 6-	Catégories du trouble du comportement.....	59
Tableau 7-	Classification des manifestations comportementales.....	62
Tableau 8-	Principaux troubles associés.....	65
Tableau 9-	Cinq fonctions du rôle de l'enseignant dans la relation d'attachement.....	75
Tableau 10-	Types de leadership.....	79
Tableau 11-	Évaluateurs externes.....	116
Tableau 12-	Critères d'évaluation du guide.....	117
Tableau 13-	Données de la grille de collecte.....	126
Tableau 14-	Sujets sur les problématiques comportementales : première partie du guide.....	134
Tableau 15-	Sujets sur le RAI : première partie du guide.....	135
Tableau 16-	Sujets sur le savoir-être : deuxième partie du guide.....	139
Tableau 17-	Sujets sur le savoir-faire : deuxième partie du guide.....	140
Tableau 18-	Questions de l'entrevue de group.....	147

LISTE DES FIGURES

Figure 1-	Modalité d'organisation des services des élèves HDAA.....	27
Figure 2-	Approche multimodale.....	69
Figure 3-	Facteurs de réussite.....	71
Figure 4-	Comportements en classe de l'élève avec un attachement sécurisant.....	80
Figure 5-	Pyramide des comportements.....	83
Figure 6-	Pyramide des interventions.....	84
Figure 7-	Trois niveaux du RAI.....	90
Figure 8-	Orientations méthodologiques de la recherche.....	95
Figure 9 -	Développement d'objet pédagogique de Van der Maren).....	106
Figure 10-	Modèle de recherche de développement de Harvey et Loiselle.....	108
Figure 11-	Modèle combiné de Van der Maren et de Harvey et Loiselle.....	109
Figure 12-	Concepts clés du guide.....	124
Figure 13-	Quatre grandes sections du guide.....	131
Figure 14-	Pages de présentation des parties du guide.....	132
Figure 15-	Ensemble des problématiques comportementales.....	134
Figure 16-	Encadré <i>Astuce, Attention</i> et phrase de mentalisation....	137
Figure 17-	Réponse à la question de recherche.....	189

REMERCIEMENTS

Dès le début de notre accompagnement pour la lancée de notre projet de recherche, je savais que la rédaction de cet essai serait bordée de défis d'envergures, mais surtout, d'accomplissements et de découvertes enrichissantes. Je tiens à remercier profondément les personnes en or qui ont su, à leur façon, apporter leur support et leur confiance en la réussite de ce projet.

Tout d'abord, je désire souligner la qualité des encouragements et des pensées positives offerts par les membres de ma famille et mes amis. Sans leurs bons mots pour me motiver et m'apporter une force pour continuer à persévérer, ce parcours n'aurait pas été aussi profitable. Merci pour tout l'intérêt que vous avez porté à cette démarche, et tout particulièrement, merci d'avoir cru que je pouvais y arriver. Votre présence, votre patience et votre écoute ont contribué significativement à cette réussite.

Sans la riche collaboration des évaluateurs externes, la conception du guide élaboré par cette recherche n'aurait pas été possible. J'adresse un remerciement tout particulier à Fanny Desaulniers, Marjolaine Farmer, Mylène Matte, Chantal Meunier et Mylène Patino pour leur lecture attentive du guide et pour l'intelligence et la pertinence de leurs commentaires. Votre regard et votre expertise ont grandement nourri ma réflexion.

Je tiens à offrir mes profonds remerciements à Chantal Boutet qui a su m'accompagner, me guider, m'inspirer, me confronter dans mes idées et surtout, me faire cheminer et progresser tout au long de mon travail de

recherche. Sa rigueur, son intelligence, son dévouement et sa patience ne sont que quelques atouts qui ont fait d'elle une directrice de recherche inestimable. Je suis choyée d'avoir fait la rencontre de cette femme forte et ambitieuse lors de mon parcours scolaire, et ce, non seulement pour ses précieux conseils, mais aussi pour le rôle de mentor qu'elle a assumé. Merci.

INTRODUCTION

Les enseignants¹ des classes ordinaires intègrent dans leur classe du primaire un taux croissant d'élèves avec des difficultés de comportement de toutes sortes (Bergeron et St-Vincent, 2011; Gouvernement du Québec, 2001b; Massé, Desbiens et Lanaris 2006). Dans le même ordre d'idées, la Politique de l'adaptation scolaire émit par le Gouvernement du Québec (1999) se fixe l'objectif de réduire le taux de placement de ces élèves dans les groupes spécialisés afin de leur permettre de vivre un parcours scolaire le plus près de celui d'un élève sans difficultés particulières. L'enseignant ainsi que les intervenants du milieu scolaire assistent à une augmentation d'élèves avec des problématiques comportementales dans leur classe et ils se doivent d'adapter leurs approches en conséquence. Les problématiques comportementales constituent le groupe avec lequel les enseignants ressentent un plus grand besoin de soutien lors de leurs interventions. Ces élèves engendrent un défi des plus importants qui occasionne souvent des répercussions sur la qualité de vie professionnelle des enseignants. Ces propos s'expliquent notamment par le fait que les difficultés sur le plan du comportement demeurent très complexes ce qui rend la tâche ardue. Ainsi, les enseignants sont appelés à fournir une énergie et une rigueur constante. Essoufflés et dépassés, les titulaires des classes ordinaires bénéficieraient de connaissances et d'outils afin de mieux composer avec ces élèves.

La présente recherche vise donc à soutenir le développement de l'agir compétent des enseignants auprès de la clientèle grandissante d'élèves manifestant des problématiques comportementales dans les

¹ Le masculin est utilisé pour alléger le texte lorsqu'il est question des enseignants et des enseignantes, et cela, sans préjudice ou discrimination.

classes ordinaires. Pour y parvenir, cette recherche priorise le développement d'un guide adressé aux enseignants dans lequel sont regroupées les diverses composantes ciblées par cet essai comme étant susceptibles de soutenir les enseignants dans leur agir compétent avec de nombreux élèves ayant des problématiques comportementales. Plus précisément, la recherche tend à cibler les réels besoins des enseignants dans leurs interventions auprès de la clientèle d'élèves ciblée et par la suite d'identifier les éléments leur permettant de transiger efficacement avec ces élèves afin de les inclure dans un guide.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Si vous demandez à des jeunes enseignants du primaire ce qui leur fait vivre le plus d'insécurité à la veille d'entreprendre leur carrière, ils vous répondront sans hésiter : les enfants en difficulté intégrés dans les classes régulières. Demandez alors à des enseignants expérimentés ce qui les angoisse le plus à la veille de débiter une nouvelle année scolaire, ils vous répondront : les enfants en difficulté intégrés dans les classes régulières (Gervais, 2009, p. 13).

Les propos exprimés par l'auteur de ce livre consacré aux élèves en difficulté de comportement reflètent un sentiment qui semble se partager par les enseignants des classes ordinaires au primaire. Cet auteur tente d'exprimer que peu importe leur expérience, le degré et le milieu d'enseignement, il apparaît commun chez les enseignants de craindre les élèves présentant des difficultés et des différences. Ces quelques phrases éveillent le désir d'approfondir la question de l'intégration des élèves en difficulté.

Ce premier chapitre vise à présenter une mise en contexte sommaire permettant de mieux comprendre ce qui incite à s'intéresser à l'objet de recherche, et ainsi, à se concentrer sur la réalité des enseignants et leurs besoins à combler en relation avec ces jeunes. De ces faits se préciseront les répercussions ressenties par ces enseignants en réponse aux éléments et aux types d'élèves qui peuvent troubler la pratique enseignante. Par le fait même, un désir d'approfondir la thématique émerge afin de soulever des pistes de solutions.

1. CONTEXTE ÉPUISANT DES CLASSES ORDINAIRES

«Intégration des élèves en difficulté : enseignants déchirés et démunis» (La Presse Canadienne, 2016) et «Des enseignants épuisés de porter «l'école à bout de bras» (La Presse Canadienne, 2015), titres qui marquaient de manière simple et évocatrice le début d'articles parus sur Ici Radio-Canada, site d'actualité et d'informations. Aux premiers abords, ces titres interpellent puisqu'ils relatent une situation et un contexte engendrant des répercussions inquiétantes chez les enseignants.

Depuis les dernières années, plusieurs titres d'articles de journaux témoignent d'un phénomène préoccupant au sein du milieu de l'éducation. On y retrouve notamment des titres tels que : «22 % des enseignants sont épuisés» (Trahan, 2014); «Un chercheur dresse un portrait inquiétant du métier d'enseignant» (Mathieu, 2013), «Épuisement des enseignants» (Longpré, 2013) et «Les enseignants craquent sous le stress» (Bélanger, 2010). En plus de faire office de la fatigue de ces enseignants, d'autres titres pistent la réflexion vers la source de cet état désolant. «Parents mous, enfants fous, profs à bout, le b.a.-ba de la tyrannie» (Blanchette, 2013) représente un excellent exemple.

L'épuisement des enseignants et le stress semblent donc représenter un enjeu problématique. Tel que mentionné dans le Devoir en 2013, «25 % des enseignants du primaire décrochent dans les cinq années qui suivent leur arrivée devant un tableau noir ou blanc.» (Blanchette, 2013, n.p.) Les propos de la thèse de R. Doyon (2013) présentent d'autres faits qui renchérissent le caractère alarmant de cette situation. En effet, il souligne les écrits de la Fédération des Commissions scolaires du Québec (2000) mentionnant que 40 % du taux d'absentéisme de ces enseignants provient de l'épuisement. Sans conteste, ces données préoccupantes font

état d'un mal-être chez les enseignants auquel il convient d'en comprendre l'origine.

Les différents articles nommés ci-haut mettent en lumière des sources communes à ce stress et à cette fatigue chez les enseignants. La surcharge de la tâche et la gestion de classe composent les principaux facteurs de cet enjeu. Royer (2005) propose une définition imagée de l'enseignant qui nourrit cette réflexion.

Enseignant, enseignante : mammifère plus ou moins homochromique qui se retrouve fréquemment dans la situation d'un caméléon et qui risque de s'épuiser à tenter d'harmoniser sa coloration, de façon permanente ou temporaire, avec les nouveaux carreaux qui surgissent constamment dans sa classe.
(p. 19)

Encore ici, les problèmes d'épuisement, de difficulté d'adaptation et de lourdeur de la tâche enseignante sont mis de l'avant. De ce fait, il apparaît opportun de se pencher sur les multiples sphères de la profession afin de comprendre ce qui entraîne l'enseignant à justement s'épuiser à force de trop tenter de s'adapter à ce qui l'entoure. Mais qu'en est-il réellement? Pourquoi la classe ordinaire actuelle représente-t-elle un si grand défi?

1.1 Portrait général des classes du primaire

Selon les plus récentes statistiques du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS²) (Gouvernement du Québec, 2013b), les écoles primaires des différentes commissions scolaires du Québec

² En raison du changement de titre du Ministère, certaines références portent maintenant l'appellation Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) tandis que d'autres portent l'appellation Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le choix du titre respecte la date de parution de la référence.

accueillaient 438 646 élèves en septembre 2012, ce qui représentait une augmentation considérable depuis les dernières années.

Parmi ceux-ci se retrouvent des élèves éprouvant des difficultés diverses affectant ainsi leur habileté à se conformer à la vie scolaire ou encore à tout simplement apprendre ce que les intervenants et les enseignants du milieu de l'éducation leur transmettent. Cette grande catégorie d'élèves se qualifie d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Celle-ci se compose d'élèves aux profils diversifiés dont certains présentent un diagnostic établi tel que la dyslexie, la déficience intellectuelle ou encore le trouble envahissant du développement.

En contrepartie, d'autres ne présentent aucun diagnostic, mais manifestent une fragilité pouvant affecter leur vie scolaire soit sur le plan des apprentissages ou encore sur le plan comportemental et social. Ces derniers forment l'ensemble des élèves dits à risque. Plus précisément, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013) définit l'élève à risque comme présentant des facteurs de vulnérabilité susceptibles de perturber l'apprentissage et le comportement. Selon Royer, Saint-Laurent, Moisan et Biteau (1995, p. 261, dans Fédération des syndicats du Québec, 2013) «un élève à risque est un jeune qui démontre certaines difficultés d'apprentissage ou manifeste des comportements qui sont susceptibles de l'empêcher d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation poursuivis par l'école.» Succédant leurs résultats de recherche, ils avancent qu'un élève sur quatre est considéré à risque et qu'une classe ordinaire se retrouve composée, en moyenne, de six à sept de ces élèves. Dans le même ordre d'idées, le MELS (Gouvernement du Québec, 2007) identifie un élève à risque lorsque celui-ci ne présente aucun diagnostic, aucune incapacité ou limitation l'empêchant de suivre un cheminement

ordinaire, mais qui présente toutefois des difficultés. Les exemples d'élèves à risque abondent. Sur le plan des apprentissages, un élève à risque peut présenter des difficultés dans une matière, peiner à rester concentré en classe ou encore, manquer d'organisation dans ses tâches scolaires. Sur le plan du comportement, il peut s'agir de l'élève qui bavarde constamment en classe, de l'élève en conflit avec ses pairs ou de celui qui vit des épreuves au sein du milieu familial. Potvin et ses collaborateurs (2007, dans Fédération des syndicats du Québec, 2013) présentent quatre types d'élèves à risque : le type «peu motivé», le type «problème de comportement», le type «comportements antisociaux cachés» et le type «dépressif».

Selon Goupil (2007), l'ensemble de ces élèves à risque représente une proportion très élevée comparativement aux groupes ayant des problématiques diagnostiqués. Ces derniers, ayant des besoins distincts, demandent une attention particulière et par moment, des modifications, des adaptations, des interventions différenciées et des mesures d'appui et de flexibilité. En somme, leur intégration requiert un soutien particulier en fonction de leurs besoins afin de favoriser l'atteinte des objectifs scolaires.

La proportion que représentent les élèves HDAA s'estime difficilement. Le Gouvernement du Québec (2009) a dénombré 14 079 élèves durant l'année scolaire 2007-2008. Or, cette donnée correspond seulement à certains troubles avec diagnostic³ et en exclut quelques-uns qui figurent dans la catégorie des élèves HDAA. Par exemple, le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité ne se retrouve pas dans cette recension. De plus, elle ne considère pas l'ensemble des élèves à risque

³L'annexe A présente en détail les données fournies à ce propos par le Gouvernement du Québec et offre ainsi la liste précise des troubles diagnostiqués considérés dans la recension.

dont ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Prenons par exemple les élèves présentant des difficultés de comportement ou de l'anxiété, ceux-ci ne sont pas comptabilisés puisque le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) octroie une cote uniquement aux élèves reconnus comme présentant un trouble grave du comportement ou un handicap. Le MEES reconnaît ces élèves puisqu'ils nécessitent un soutien continu mobilisant un membre du personnel afin d'offrir un accompagnement de plus d'une heure par jour (Gouvernement du Québec, 2007). Somme toute, cette distinction faite par le MEES explique que toutes les problématiques observées chez les élèves ne font pas partie des recensions. Par le fait même, la rareté des informations concernant l'intégration des élèves HDAA ne permet pas de porter un regard précis sur le ratio réel de ces élèves en classes ordinaires.

Pourtant, le témoignage de cette enseignante rapporté dans La Presse porte à croire que les enseignants transigent quotidiennement avec les particularités d'un grand nombre d'élèves HDAA. Celle-ci affirmait : «Bref, ma classe dite *régulière* compte 45 % d'élèves en difficulté, soit 12 sur 27, et je me demande bien qui je dois intégrer à qui.» (Bachand, 2010, n.p.) Un autre article, cette fois-ci paru dans le Devoir en 2013, disait :

De fait, entre les TOC (troubles obsessionnels-compulsifs), les TDAH (troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), les dyslexiques, les anxieux, les hypo ou hypersensibles, les cancrs, les surdoués, les p'tits tannants qui débordent d'une énergie mal canalisée par deux cours de gym, les troubles oppositionnels et les allergiques aux moisissures, le prof doit naviguer avec des plans d'intervention sur mesure pour chacun et un monticule de paperasserie à remplir pour rassurer tout le monde (Blanchette, 2013, n.p.).

De ces constatations découle un besoin pour la présente recherche, soit de vérifier auprès des enseignants leur perception de la proportion d'élèves HDAA en classe ordinaire ainsi que l'impact engendré par ce phénomène. Pour ce faire, un sondage a été administré à douze enseignants œuvrant au primaire en classe ordinaire⁴. Le sondage est présenté à l'annexe B. Les données recueillies permettent entre autres de constater que tous les enseignants interrogés relèvent une augmentation de ces élèves dans leur classe. L'insatisfaction semble aussi partagée. Une enseignante témoigne par le biais du questionnaire : «Nous n'avons pas assez de soutien pour être en mesure de bien accompagner ces élèves. Notre formation initiale n'est pas adaptée au contexte actuel.» Plusieurs soulèvent le manque de temps qu'occasionne l'intégration de ces élèves ainsi que le manque de ressources, d'aide et de soutien pour bien les accompagner.

Ces résultats vont dans le même sens que les constats relevés par le MEES dans son rapport d'évaluation de la politique d'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 2008a) : la Politique signale des difficultés quant aux moyens d'aider à l'intégration des élèves HDAA à l'école ordinaire ou en classe ordinaire. Sans équivoque, les enseignants questionnés reflètent un sentiment commun : composer avec une variété impressionnante d'enfants aux besoins spécifiques semble rendre la tâche enseignante exténuante. En égard à ce qui précède, il en résulte une nécessité de se pencher davantage sur cette question afin d'apporter des solutions pour soutenir les enseignants dans cette ère où ils semblent surmenés par la lourde charge de leur groupe. Tout bien considéré, il s'avère opportun de se questionner quant aux conditions au sein desquels l'ensemble des élèves HDAA, ceux à risque comme ceux

⁴ La méthodologie qui a orienté la décision de recourir à un sondage sera davantage expliquée lors du chapitre 3

identifiés, sont accueillis pour ainsi avoir un meilleur portrait de l'intégration scolaire dans les écoles du Québec.

1.2 Concept d'intégration scolaire

La Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) qui prône la réussite d'un plus grand nombre d'élèves décrit les orientations prescrites aux écoles québécoises à ce qui a trait à l'intégration. Il y est mentionné que les écoles se doivent d'adapter et d'évaluer les élèves HDAA en fonction de leurs besoins. Ainsi, les déclarations de la Politique de l'adaptation scolaire préconisent que les élèves HDAA fréquentent les classes ordinaires et que les intervenants du milieu façonnent leurs approches en considérant que la réussite de chacun peut se présenter sous différentes formes.

Le Gouvernement du Québec (2011) a libellé les grandes lignes directrices de l'intégration des élèves HDAA. Il revient à la commission scolaire de fournir des services aux élèves HDAA selon l'individualité de leurs besoins. Pour y arriver, la commission scolaire doit répartir entre les élèves ciblés les différents services disponibles selon un continuum. Le schéma en annexe C présente ces modalités de répartition des services. Somme toute, la commission scolaire jouit d'une latitude pour l'organisation de ses services ce qui laisse entendre qu'il existe plusieurs types d'intégration scolaire auxquelles elles peuvent peut-être recourir.

En effet, certaines commissions scolaires préconisent le *mainstreaming*, d'autres l'inclusion totale tandis que certaines privilégient l'inclusion partielle, ou encore, un amalgame de ces trois types d'intégration. À la lumière de ces faits, il convient d'expliquer

brièvement le concept de l'intégration scolaire, parfois nommé inclusion scolaire.

1.2.1 Mainstreaming

L'intégration scolaire de type *mainstreaming*, vise à intégrer l'élève et à lui faire vivre une scolarisation normale avec des adaptations lui permettant d'éviter l'exclusion de la classe ordinaire. Saint-Laurent (2008) précise que le *mainstreaming* offre plusieurs niveaux d'intégration favorisant l'élève, selon ses besoins précis, à profiter d'un maximum de contacts sociaux avec les élèves de la classe ordinaire, et ce, en fonction de leurs capacités. Ainsi, l'élève intégré selon ce modèle bénéficie de plusieurs services spécialisés et d'ajustements quant aux termes de sa fréquentation de la classe ordinaire : horaire adapté, activités auxquelles participer, assistance, etc. Ce support permet une scolarisation qui tente de se conformer le plus possible à celle des élèves sans besoin particulier, et ce, tout en soutenant et répondant à ses propres besoins (Bergeron et St-Vincent, 2011).

1.2.2 Inclusion totale

Ensuite, on retrouve l'inclusion totale qui prône que tous les élèves fréquentent les classes ordinaires de leur école de quartier. En d'autres termes, peu importe les difficultés éprouvées, l'élève poursuit sa scolarité dans une classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Saint-Laurent, 2008). L'école doit assurer des modifications, des adaptations ou encore des mesures de flexibilités devant la diversité de chacun. L'approche se centre davantage sur les besoins et élimine le concept de problème ou de stigmatisation, valorisant ainsi les

différences. Or donc, tous les services spécialisés s'offrent à l'intérieur de la classe.

1.2.3 Inclusion partielle

Finalement, l'inclusion partielle (ou l'inclusion) se situe entre les deux autres types. Cette approche favorise la différenciation basée sur les besoins, mais considère comme nécessaires les services ségrégés, c'est-à-dire des services uniquement adressés à ceux vivant une difficulté les dissociant des autres élèves. Ces services ségrégés nécessitent un appui hors champ de l'école (Bergeron et St-Vincent, 2011). Selon Saint-Laurent (2008), au même titre que l'inclusion totale, l'inclusion partielle repose sur la modulation de l'enseignement en fonction des différences de chacun. À titre d'exemple, le Gouvernement du Québec (2011) présente dans son document sur l'intégration scolaire, le modèle des écoles où se côtoient des classes ordinaires ainsi que des classes spécialisées. Ces classes spécialisées font appel à des enseignants d'adaptation scolaire offrant un enseignement adapté aux limites des élèves. De plus, plusieurs services d'aide et de soutien demeurent disponibles tels que l'orthopédagogie, l'éducation spécialisée ou le service professionnel.

Saint-Laurent (2008) soutient que l'école québécoise répond davantage à l'inclusion partielle. Cette réalité s'appuierait sur le fait qu'il existe toujours des classes spécialisées ainsi que des services hors classe. Le schéma disponible en annexe C présente d'ailleurs les types de groupements disponibles pour les élèves HDAA. La figure 1 résume ces groupements en fonction des différents services à l'élève démontrant ainsi ce que le MEES propose quant aux modalités d'intégration scolaire.

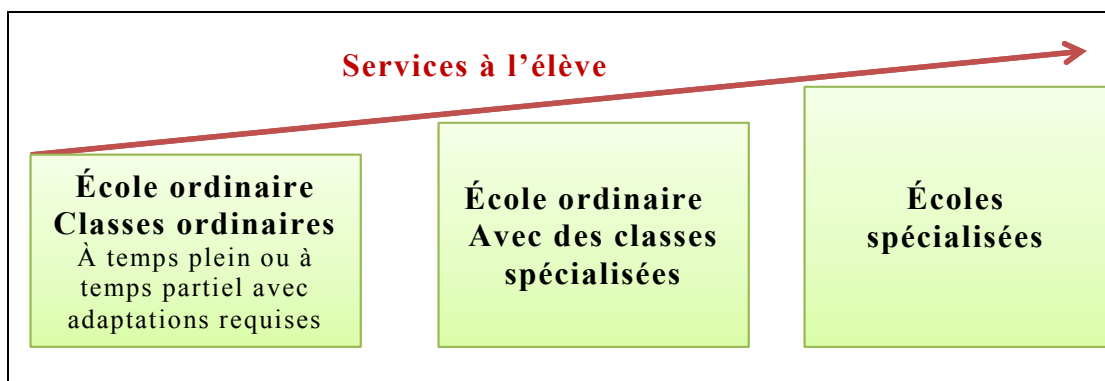


Figure 1 : Modalité d'organisation des services des élèves HDAA

Source inspirée de : Gouvernement du Québec (2011). *Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'éducation.

Même si la visée gouvernementale réside dans l'offre d'une éducation la plus normalisée pour tous, le MEES reconnaît la particularité de certains besoins et respecte la Loi de l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2013a) qui octroie des services éducatifs spécialisés et complémentaires lorsque l'école de quartier ne peut soutenir suffisamment certains besoins (Saint-Laurent, 2008; Gouvernement du Québec, 2007). Cette politique précise tout de même que l'intégration doit se faire tout en respectant le droit aux services spécifiques lorsque nécessaire et elle s'engage à «ajuster ou modifier des façons de faire» en conséquence (Gouvernement du Québec, 1999, p. 5).

Tout compte fait, les classes ordinaires respectent les orientations de l'inclusion scolaire (Saint-Laurent, 2008). Les données fournies par le Gouvernement du Québec (2009) soutiennent ces propos. En effet, elles démontrent une augmentation des élèves HDAA entre l'année scolaire 1999-2000 et 2006-2007. Ainsi, ce mouvement, appelé au Québec, intégration scolaire, engendre une population importante d'élèves ayant

des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à fréquenter les classes ordinaires de façon permanente. L'enseignant doit moduler sa pratique avec les limites des ressources de l'école (Bergeron et St-Vincent, 2011). Il semble pertinent de poser un regard concret sur le portrait des classes ordinaires d'aujourd'hui afin de mieux cerner la clientèle avec laquelle les enseignants composent au quotidien.

1.3 Hétérogénéité des classes ordinaires

Selon Bergeron et St-Vincent (2011), 80,4 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) étaient intégrés au primaire durant l'année scolaire 2004-2005. Sans conteste, l'intégration des élèves avec des besoins particuliers sur le plan du comportement ou de l'apprentissage s'avère de plus en plus fréquente et importante au sein des écoles québécoises (Gouvernement du Québec, 1999; Bergeron et St-Vincent, 2011; Royer, 2005). Ils soutiennent également que cette phase d'intégration respecte l'orientation de la Loi de l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2013a, article 235), de la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) et du plan d'action pour la réussite des élèves HDAA (Gouvernement du Québec, 2008c). Sous ce rapport, le nombre d'élèves en difficultés tendra à augmenter avec les années.

Tardif (2013), chercheur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante et professeur à l'Université de Montréal, déclare dans un article de La Presse «Les enseignants en arrachent aussi parce que leurs tâches et la clientèle se sont complexifiées. Fini les classes homogènes de petits francophones blancs.» (Mathieu, 2013, n.p.) À ce propos, Dubé (2009) soulève un questionnement sur ce qu'est la classe dite normale de nos jours. L'auteur

soutient qu'en réponse à la vague d'intégration scolaire, les classes dites normales se composent immanquablement d'élèves avec des besoins multiples ainsi que des bagages et des parcours différents :

On voit augmenter le nombre d'élèves en difficulté : élèves stressés par le rythme de vie actuel ou par les exigences parentales, élèves qui ont des problèmes d'attention, quand ils ne sont pas carrément agités ou dépendants des plaisirs immédiats ou de la déferlante visuelle de l'écran, élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, élèves en difficulté avec l'école, élèves que les savoirs scolaires n'intéressent pas (*Ibid*, 2009, p. 51).

Il s'ensuit de ces faits, une constatation quant à l'hétérogénéité des classes actuelles pour laquelle les données du sondage proposé dans le cadre de cette recherche révèlent une insatisfaction unanime de la part des enseignants. Somme toute, ces élèves HDAA faisant partie des classes ordinaires et vivant des réalités bien à eux requièrent un accompagnement individuel et soutenu. Par conséquent, Bergeron et St-Vincent (2011) ainsi que Dubé (2009) se montrent d'avis que la gestion d'une si grande disparité d'élèves représente un défi pour les enseignants et un alourdissement considérable de leur tâche.

Mais quels sont les éléments perturbant et alourdissant leur tâche? Existe-t-il un type d'élève plus difficile à gérer dans un cadre de gestion de classe?

1.3.1 Problématiques comportementales

Tel que démontré par le sondage effectué par la chercheuse auquel les douze enseignants ont répondu, les problèmes de comportement se présentent sous une multitude de formes. Une liste non-exhaustive de

manifestations comportementales perturbatrices a été présentée aux enseignants interrogés. Ainsi, ces derniers ont analysé différents comportements perturbateurs isolés. Ils ont estimé le ratio de leurs élèves présentant ces manifestations permettant ainsi de se représenter plus clairement la proportion de ces comportements distincts dans un contexte de classe. Il importe de préciser que les classes des enseignants comprennent en moyenne 21 élèves.

Le tableau 1 fait état du résultat de ces proportions. Les pourcentages représentent le taux des enseignants interrogés.

Tableau 1
Nombre estimé d'élèves manifestant des comportements
problématiques dans une classe

Nombre d'élèves	1 à 3	4 à 6	7 à 10	10 et +
Agressivité	100 %	0 %	0 %	0 %
Violence	87,5 %	12,5 %	0 %	0 %
Opposition	50 %	50 %	0 %	0 %
Provocation	85,71 %	14,29 %	0 %	0 %
Impolitesse	66,67 %	22,22 %	11,11 %	0 %
Intimidation	71,43 %	66,67 %	0 %	0 %
Refus de travailler	77,78 %	44,44 %	0 %	0 %
Manque d'effort	0 %	66,67%	33,33 %	0 %
Parle sans arrêt sans demander pas le droit de parole	33,33 %	44,44%	11,11 %	11,11 %
Impulsivité	22,22 %	66,67 %	11,11 %	0 %
Conflits récurrents	33,33 %	66,67 %	0 %	0 %
Manque de concentration	0 %	55,56 %	44,44 %	0 %
Hyperactivité	66,67 %	33,33 %	0 %	0 %
Dérange le groupe	33,33 %	55,56 %	0 %	11,11 %
Anxiété	0 %	55,56 %	33,33 %	11,11 %

Source : sondage aux enseignants effectué par la chercheuse, <https://fr.surveymonkey.com/r/H5VYGWH>

Les résultats révèlent que le manque d'effort, le manque de concentration et l'anxiété s'observent à plus grande échelle dans les classes. Plus du tiers des enseignants constatent ces comportements chez sept à dix élèves. Il est intéressant d'observer que plusieurs dénombrent entre quatre à six élèves montrant des signes d'opposition, d'hyperactivité, d'impolitesse, d'intimidation, d'impulsivité, de refus de travailler et des comportements qui affectent la classe tels que parler sans arrêt, entretenir des conflits avec les pairs, et déranger la classe.

Sachant que cette liste reste fragmentaire et qu'un même élève peut manifester plusieurs de ces comportements, les données dévoilent tout de même un large éventail de comportements qui touchent plusieurs élèves d'un même groupe. Toujours selon le même sondage, 41,66 % de ces enseignants se considèrent insatisfaits de leur sentiment d'efficacité, de leur sentiment de compétence ainsi que de leur maîtrise et de leur contrôle de ces élèves.

Il appert que les problèmes de comportement représentent un grand défi pour les enseignants lorsqu'ils doivent transiger avec ceux-ci dans leur classe ordinaire. En effet, l'enjeu des problématiques comportementales semblent actuellement une préoccupation majeure. Elles entraînent un défi considérable pour les enseignants, et ce, en raison de leur grand nombre et de leurs retombées négatives sur la classe (Royer, dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Les agissements non conformes, l'agressivité ou encore l'opposition peuvent représenter des facteurs rendant la tâche de l'enseignant davantage laborieuse (Baker, 2008). Malgré tout, 75 % des élèves ayant des difficultés de comportement fréquentaient les classes ordinaires en 2005 et selon Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan (2005), ce taux tend à augmenter. Ces observations présupposent que la situation alarmante que vivent les

enseignants ne s'améliorera pas. Il en est d'autant plus clair, selon une recherche réalisée par le Gouvernement du Québec (2008b), que les enseignants du milieu de l'éducation éprouvent plus de difficulté à gérer et à intervenir auprès des élèves ayant ces difficultés, entre autres, car ceux-ci présentent des comportements plus complexes.

Tout bien considéré, ces propos pourraient peut-être expliquer qu'il existe une forme d'insatisfaction quant à l'intégration des élèves ayant des problématiques comportementales ainsi qu'un sentiment d'efficacité, de compétence et de maîtrise de soi et du groupe qui peut parfois être faible ou affaibli. Ce type de sentiment négatif que peuvent vivre certains enseignants rend probable les difficultés à faire face adéquatement à l'hétérogénéité des classes et des problèmes comportementaux. Porter un regard sur les répercussions qu'engendre ce contexte sur les enseignants semble pertinent.

2. RÉPERCUSSIONS DES PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES SUR LES ENSEIGNANTS

Tel que mentionné précédemment, les classes ordinaires comprennent une multitude d'élèves vivant des difficultés particulières. Il appert que ce n'est pas nécessairement un trouble précis ou un type de difficulté d'ordre comportemental qui alourdit la tâche. Effectivement, tout porte à croire qu'il s'agit plutôt d'un grand nombre d'élèves dans une même classe présentant une variété de difficultés comportementales. Ces élèves manifestant des problématiques comportementales représentent le groupe d'élèves avec lequel il s'avère le plus dur de transiger. Par conséquent, l'intérêt de cette recherche révélant, du coup, la nécessité d'étudier cet enjeu et donc de se pencher sur l'ensemble des problématiques

comportementales, peu importe leur nature ou qu'ils fassent ou non l'objet d'un diagnostic ou d'un plan d'intervention.

Par le fait même, il se révèle intéressant d'expliquer les raisons qui font en sorte que ce sont les problématiques comportementales qui représentent un plus grand défi comparativement aux autres difficultés rencontrées par les enseignants dans leur quotidien.

2.1 Réalité des enseignants œuvrant dans les classes ordinaires

Comme en témoignent les faits précédents, les problématiques comportementales constituent un défi de taille. Certaines facettes de la réalité enseignante permettent d'éclairer ce phénomène. Ainsi, il sera expliqué plus spécifiquement en quoi la formation initiale des enseignants, l'isolement, la situation stressante de ce contexte et l'atteinte au sentiment d'efficacité personnelle peuvent justifier ce défi.

2.1.1 Formation initiale

Le Gouvernement du Québec (2008b) affirme que «les demandes d'intervention pour les difficultés de comportement sont trois fois plus nombreuses que pour tout autre problème.» (p. 3) En effet, le manque ressenti par les enseignants dans la gestion des problèmes de comportement, tel qu'expliqué précédemment, transparaît principalement lorsque l'on observe les demandes de soutien et d'aide faites par les enseignants pour les élèves HDAA. Cette substantielle sollicitation des services d'aide à l'élève et le besoin de formation des enseignants supposent une réelle nécessité de soutien pour ces derniers.

En se référant aux données recueillies par le biais du sondage auprès des enseignants dans le cadre de cette recherche, il est possible de dénoter que 75% d'entre eux se considèrent insatisfaits ou très insatisfaits du bagage de connaissances qu'ils détiennent relié aux problèmes de comportement. Plusieurs affirment requérir davantage de formation et un plus grand apport de connaissances sur les difficultés comportementales afin de mieux répondre à cette clientèle intégrée dans leur classe et, par le fait même, à mieux faire face à l'ensemble des problématiques comportementales.

Dans le même ordre d'idées, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) posent l'hypothèse que la formation initiale des enseignants se faisant insuffisante en termes de cours sur la gestion de classe et sur les problèmes de comportement démontre «la présence limitée des interventions permettant d'agir de manière efficace et durable» (*Ibid.*, 2012, p. 91), donc, la présence d'un faible sentiment d'efficacité chez les enseignants. Ainsi, moins les interventions apportent les résultats souhaités, moins les enseignants peuvent ressentir un sentiment d'efficacité positif. Plusieurs auteurs démontrent également que les enseignants se retrouvent peu outillés et donc indisposés à faire face adéquatement à l'hétérogénéité des classes, et ce, malgré leur formation initiale (Gillig, 2006 et Lesar, Benner, Habel et Coleman, 1997, dans Bergeron et St-Vincent, 2011). Tout porte à croire que la formation initiale dispensée aux enseignants s'avère insuffisante pour répondre à la réalité du contexte des enseignants.

Afin de porter un regard plus juste sur le contexte de formation des enseignants, une analyse des cours au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire dans les principales universités québécoises a été effectuée par la chercheuse afin de vérifier si la formation initiale assure

un bagage suffisant d'outils et de connaissances. Ainsi, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal, l'Université de Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Rimouski, et finalement, l'Université du Québec à Chicoutimi, font partie de cette recension. Ces établissements scolaires offrent un programme de formation pour les futurs enseignants comptabilisant 120 crédits répartis sur des cours touchant plusieurs sphères de l'éducation. Le tableau 2 présente plus en détails la collecte d'informations sur ces principales universités.

Tableau 2

Cours offerts à la formation initiale des enseignants du primaire selon les différentes thématiques

Liste des universités	Cours pertinents	%	Didactique	Fondement	Pédagogie	Stage
Université de Sherbrooke	3	6%	19	7	16	4
Université de Montréal	2	4%	17	8	14	4
Université de Laval	4	7%	24	8	15	4
Université du Québec à Montréal (UQAM)	3	6%	24	5	16	4
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	2	4%	18	7	14	4
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	3	8%	13	5	14	4
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	4	8%	19	8	17	4

On y retrouve le nombre de cours selon les différentes thématiques enseignées, didactique, fondement, pédagogie et stage, et cela, lors de la formation initiale et en y incluant les différents cours optionnels. Des cours concernant la gestion de classe, les difficultés d'adaptation ou de comportement et l'intégration scolaire font partie de ces catégories. À cet effet, une colonne présente la quantité de cours offerts qui répondent aux

sujets visés par la présente recherche suivi du pourcentage que représentent ces cours sur l'ensemble de ceux offerts lors du baccalauréat.

La lecture des titres et des descriptions de cours permet d'établir un pourcentage des cours qui abordent la gestion de classe, les difficultés d'adaptation ou de comportement ou encore l'intégration scolaire. En moyenne, 6,9 % des cours dispensés concernent ces sujets. Les différentes facultés d'éducation consacrent donc entre deux à quatre cours maximum dont certains optionnels. De toute évidence, ce faible ratio incite à croire qu'il existe une réelle insuffisance quant à la préparation des futurs enseignants et vient appuyer les observations de Gaudreau *et al.* qui affirment qu'il importe de combler le manque de formation des enseignants (2012).

Les propos rapportés par les enseignants par le biais du sondage laissent entendre qu'ils ne considèrent pas posséder un bagage de connaissances et de stratégies suffisant pour faire face à un grand nombre de difficultés comportementales. De plus, la formation initiale semble, selon les données du tableau 2, être insuffisante pour contribuer à bien préparer les enseignants à cette réalité. Les enseignants peuvent-ils aller chercher un soutien auprès d'autres intervenants du milieu? Comment affrontent-ils cette problématique?

2.1.2 Isolement des enseignants

Royer (2005) répond à ce questionnement en affirmant que : «Plusieurs intervenants scolaires, tout particulièrement les enseignants, se retrouvent en difficulté parce qu'ils travaillent dans des écoles qui les laissent souvent à eux-mêmes.» (p. 26) Ces propos démontrent que les enseignants doivent souvent composer seuls avec des problématiques

comportementales. Les résultats de recherche de R. Doyon (2013) vont en ce sens. Effectivement, ceux-ci démontrent que les enseignants estiment les services complémentaires pour ces élèves en difficulté insuffisants pour les soutenir auprès de ces élèves et considèrent aussi que la direction ne participe pas assez aux problèmes de discipline. Les données issues du sondage abondent aussi en ce sens. En effet, 74,99 % des enseignants se disent insatisfaits du soutien des services complémentaires en classe ou hors classe, plus particulièrement celui des professionnels.

Dans le même ordre d'idées, à l'intérieur du Rapport d'évaluation de l'application de la Politique d'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 2008a), les chercheurs détaillent des divergences entre les balises établies par la Politique de l'adaptation scolaire afin d'intégrer adéquatement les élèves et ce que l'on observe concrètement dans les écoles. Ils énoncent, entre autres, le manque considérable de temps pour échanger avec les spécialistes ou pour mettre en place des moyens suggérés ou encore pour planifier des méthodes aidantes telles que le co-enseignement, c'est-à-dire, deux titulaires animant l'enseignement ensemble, l'orthopédagogie, le décroïsonnement, etc. Dans les écrits de Royer (2005), il est mentionné que la pauvre formation pour intervenir auprès de ces élèves ainsi que l'isolement en raison de la rareté des ressources professionnelles pour soutenir l'enseignant «constituent un terreau fertile pour l'épuisement.» (p. 21)

Quelles conséquences tangibles les enseignants vivent-ils et quelles sont les incidences sur leur personne? Jusqu'à présent, il a été démontré que le contexte d'intégration scolaire rendait les classes ordinaires très hétérogènes. En effet, celles-ci se composent d'un grand nombre d'élèves HDAA dont plusieurs manifestent des problématiques comportementales. La lourdeur et la complexité des problèmes de comportement semblent

occasionner un inconfort et un besoin de soutien résultant du très peu d'aide et du manque de temps qui isolent les enseignants. Ce faisant, ces derniers peuvent peut-être en ressentir une insatisfaction qui ne contribue pas à favoriser un sentiment de compétence professionnelle. Cet isolement et ce sentiment de ne pas posséder suffisamment de connaissances et d'outils pour transiger avec autant de problématiques comportementales laissent entendre que les enseignants sont davantage susceptibles de vivre du stress au quotidien.

2.1.3 Situation stressante pour les enseignants

Dubé (2009) affirme que «de plus en plus d'enseignants sont par ailleurs démunis, voire épuisés devant les crises, les pertes de maîtrise de soi et l'insolence des jeunes.» (p. 1) L'adaptation constante, l'exigence que demande le groupe ainsi que la particularité des comportements inadéquats semblent, selon Royer (2005), exténuer les enseignants et particulièrement ceux qui amorcent leur carrière.

La Centrale des syndicats du Québec (Lefebvre et Desfonds, 2008) présente des statistiques impressionnantes qui vont également appuyer ces propos. En effet, en 2006, les enseignants ont effectué des réclamations en raison d'agression à la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) dont 10,25 % ont mené à des dommages psychiques et psychologiques et 19,45 % à des blessures ou des atteintes physiques. De ces déclarations, 45 % des agressions provenaient d'un élève. Celles-ci prenaient la forme d'insultes, de menaces ou de commentaires désobligeants ou impolis. Également, les données recueillies par les différents syndicats membres de la CSST démontrent que plusieurs déclarations reçues au cours de cette année émanent d'événements de violence déclarés par des enseignants, mais non réclamés à la CSST. Ces

requêtes refusées par la CSST demeurent non négligeables et représentent tout autant la situation vécue par le corps professoral. Ainsi, de ces déclarations, une proportion de 30,2 % provient d'agressions ou d'actes violents et, dans 88,9% de cette proportion, des élèves sont reconnus comme étant responsables.

Qui plus est, l'épuisement professionnel représente un fardeau pesant dans le monde de l'éducation. Les données fournies par la Centrale des syndicats du Québec (*Ibid*, 2008) illustrent l'ampleur des répercussions qu'apportent certains élèves ayant des comportements inadéquats sur les enseignants. Ceci donne lieu à un questionnement quant à la réalité avec laquelle les enseignants des classes ordinaires doivent composer. À ce sujet, Dubé (2009) et Royer (2005) mentionnent tous deux que le stress et le décrochage des enseignants détiennent comme source, dans la majorité des cas, des élèves présentant des problématiques comportementales.

En somme, l'accueil d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales démontre, à la lumière des faits présentés ci-haut, qu'elle affecte la santé des enseignants. L'épuisement et le stress quotidien traduisent l'urgence de soutenir les enseignants des classes ordinaires. (Royer, 2005) En plus d'engendrer des conséquences sur leur santé physique et psychologique, il apparaît nécessaire de vérifier s'il existe d'autres empreintes affectant les enseignants qui travaillent tous les jours avec des élèves manifestant ces problématiques.

2.1.4 Sentiment d'efficacité personnelle

Après avoir fait la recension de plusieurs études, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) rapportent qu'une corrélation existe entre le

sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la gestion des comportements difficiles en classe. Celle-ci peut expliquer la correspondance entre l'épuisement professionnel des enseignants et la réponse aux nombreuses problématiques de comportement avec lesquelles ils éprouvent des difficultés.

Il importe de comprendre avant tout la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Selon Gaudreau *et al.*, (2012) le SEP se définit comme la croyance que l'intervention seule de l'enseignant peut engendrer un résultat attendu positif et que ce dernier possède les capacités et les compétences professionnelles nécessaires pour mener à terme son objectif (Bandura, 2003, dans Gaudreau *et al.*, 2012). Gordon (2001), dans Gaudreau *et al.*, 2012), quant à lui, démontre, dans son étude, qu'un faible SEP influence significativement la capacité de l'enseignant à bien gérer les élèves démontrant des problématiques comportementales. Ainsi, un enseignant ressentant un faible SEP face aux difficultés comportementales éprouverait donc une détresse émotionnelle et un stress l'incitant à adopter une posture plus fermée et réticente à l'égard des élèves présentant ces difficultés. Pour ces raisons, celui-ci serait davantage porté à moins les apprécier et à abandonner facilement les interventions en place, les déléguant ainsi aux autres intervenants de l'école.

Tel que précisé précédemment, 41,66 % des enseignants questionnés par le biais du sondage affirment ressentir une insatisfaction relative à leur SEP. Au terme de ces réflexions, il semble probable qu'une proportion considérable d'enseignants œuvrant auprès d'élèves ayant des problématiques comportementales n'a pas nécessairement un bon SEP ce qui peut expliquer, notamment, la situation alarmante que ces derniers vivent. Ces faits indiquent sans conteste un besoin à combler chez les

enseignants en termes de connaissances et d'outils d'intervention. Ces nouveaux apports pourraient contribuer significativement à développer chez eux un sentiment de compétence et une confiance en leurs interventions (Gaudreau *et al.*, 2012 et Royer, 2005). Ceci se traduit donc, par un meilleur agir compétent.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Tous ces faits et toutes ces constatations amènent à se questionner. Il s'avère clair qu'un manque subsiste chez les enseignants au regard des problématiques comportementales entraînant, du coup, des répercussions sur la qualité de leur vie professionnelle.

Tel que démontré, les enseignants évoluent dans un environnement de plus en plus exigeant et épuisant. Les médias scandent la détresse du corps professoral qui, lui, s'épuise. La vague d'intégration scolaire des élèves HDAA imposée par le gouvernement au début des années 2000 entraîne un éclatement de la classe dite ordinaire. Ces classes accueillent un nombre impressionnant d'élèves HDAA et tout porte à croire que cet afflux d'intégration accroîtra si la Politique de l'adaptation scolaire est respectée. Parmi ces groupes hétérogènes, plusieurs élèves présentent des problématiques comportementales. Ces manifestations parfois opposantes et agressives représentent un fardeau pour les enseignants, car leur complexité devient un obstacle considérable à la gestion de classe. Plusieurs des enseignants ne se sentent pas convenablement outillés ou compétents pour faire face à ces élèves qui demandent de constantes interventions et adaptations. L'insuffisance de la formation des enseignants ainsi que leur sentiment d'isolement ne leur permettent pas toujours d'intervenir efficacement auprès de ces derniers. Trop en viennent à l'épuisement professionnel et à développer un faible SEP. Cet

enjeu retient l'attention de cette recherche qui se questionne quant aux moyens pouvant y remédier.

3.1 But de la recherche

Tout bien pesé, un objectif plus précis se dessine en réponse à ces pistes de réflexion et incite à vouloir soutenir les enseignants par des moyens, des outils et des connaissances leur permettant de composer avec plusieurs élèves présentant des problématiques comportementales diverses de manière à développer leur agir compétent.

Il s'agit d'un besoin éminent pour les enseignants et cette recherche vise à le combler en élaborant un outil, un guide, pouvant soutenir les enseignants dans leur agir compétent auprès de nombreux élèves présentant des problématiques comportementales en classe ordinaire, et ce, afin de pallier à la formation initiale lacunaire, de briser l'isolement, de prévenir l'épuisement et de contribuer à améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

3.2 Question de recherche

À la lumière des faits ci-dessus, il s'avère pertinent de se questionner afin de cerner:

Quelles sont les composantes d'un guide d'intervention qui soutiendraient l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires du primaire dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves qui démontrent des problématiques comportementales?

3.3 Limites de la recherche

La littérature aborde le vaste thème des problèmes comportementaux en employant plusieurs termes, notamment les élèves HDAA, les élèves à risque, les difficultés de comportement ou encore le trouble du comportement. La définition claire de cet ensemble de conduites déviantes s'avère complexe et surtout délicate à classifier (Archambault et Chouinard, 2009). La présente recherche ne tend pas vers une catégorisation de ces problématiques, mais plutôt vers une approche généralisée s'adressant à l'ensemble des problèmes relatifs au comportement. À cet effet, les termes problématiques comportementales s'utiliseront en faisant ainsi référence au trouble du comportement ainsi qu'aux difficultés comportementales, incluant, de ce fait, les élèves à risque. Ces concepts seront expliqués au chapitre deux.

Malgré la vague d'intégration scolaire des élèves HDAA respectant l'orientation de la Loi de l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2013a, article 235), de la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) et du plan d'action pour la réussite des élèves HDAA (Gouvernement du Québec, 2008c), tous les élèves de cette catégorie ne feront pas partie de cette recherche. Tel que démontré précédemment, les problématiques comportementales représentent le défi avec lequel les enseignants éprouvent le plus de difficulté. Ce faisant, l'objet de recherche ne considère pas les difficultés d'apprentissage, les troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie), la déficience intellectuelle, la dysphasie, la déficience langagière, le trouble envahissant du développement et les troubles relevant de la psychopathologie (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013).

Finalement, l'épuisement ou l'abandon de la profession enseignante touchent en grande partie les jeunes, entre autres en raison de leur manque d'expérience (Royer, 2005). Or, la présente recherche se préoccupe de soutenir tous les enseignants sans considérer le nombre d'années en pratique puisque les faits présentés exposent un besoin à l'égard des problématiques comportementales de la part de l'ensemble des enseignants des classes ordinaires.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente une recension des écrits effectuée afin de présenter les principaux concepts et les informations importantes pour l'objet de recherche. Ces apports théoriques contribuent à cerner les composantes qui répondent à la question de recherche. Par le fait même, ces composantes sous-tendent la conception d'un guide d'intervention qui soutiendrait les enseignants des classes ordinaires du primaire dans le développement de leur agir compétent pour favoriser l'intégration d'un grand nombre d'élèves qui démontrent des problématiques comportementales.

Les thèmes suivants sont traités au terme de ce chapitre : les compétences professionnelles des enseignants, les problématiques comportementales, les interventions et finalement, les moyens d'interventions privilégiés auprès d'élèves présentant des problématiques comportementales. D'une part, le cadre de référence aborde les problématiques comportementales en milieu scolaire et les composantes de celles-ci seront définies en précisant les divers types de problématiques rencontrées. D'autre part, dans le but de bien discerner les constituants des différents modèles et approches d'intervention, l'analyse de ces derniers forme le deuxième volet de la recension. À la lumière de ces différentes approches, un modèle regroupant tous les éléments nécessaires pouvant répondre au besoin de la présente recherche sera présenté et expliqué.

En préambule, il se révèle approprié et enrichissant de se pencher sur les compétences professionnelles de l'enseignant, car celles-ci

permettent de faire face adéquatement aux élèves manifestant des problématiques comportementales. Or, cibler les diverses aptitudes que l'enseignant doit maîtriser et les différentes ressources qu'il doit mobiliser dans le cadre de son travail auprès des élèves permet de guider la recherche vers son objectif : soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour mieux intervenir auprès d'un grand nombre d'élèves démontrant des problématiques comportementales. En d'autres termes, l'agir compétent sous-tend le cœur de la recherche puisqu'il permet de préciser les besoins concrets des enseignants dans leur pratique et de s'assurer un soutien complet.

1. COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Martinet, Raymond et Gauthier (2001a), dans une publication gouvernementale, élaborent sur le concept de la professionnalisation des enseignants. Ces auteurs stipulent que pour rendre les enseignants aptes à exercer leur profession, la formation initiale reçue doit favoriser le développement de compétences indispensables afin de les qualifier à non-seulement posséder un large bagage de connaissances, mais aussi à maîtriser des habiletés efficaces et un souci de se perfectionner et de partager continuellement. Au nombre de 12, ces compétences se regroupent en quatre catégories soit les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et, finalement, l'identité professionnelle (Gouvernement du Québec, 2001a). Ainsi, les futurs enseignants, sont appelés à mettre en pratique ces compétences de manières interdépendantes, c'est-à-dire, en relation les unes avec les autres. Le schéma en annexe D fait état de ces 12 compétences professionnelles. Avant toute chose, il convient de comprendre plus spécifiquement ce qu'est une compétence et de la définir.

1.1 Deux éléments constituant la compétence

Selon Le Boterf (2008), il demeure difficile de déterminer clairement ce qui caractérise une compétence. Pour l'auteur, l'importance ne réside pas dans la définition du terme, mais plutôt dans le questionnement qui permet de dire si une personne agit ou non avec compétence. Ainsi, il semble plus pertinent de cibler ce qui fait d'une personne, une personne compétente. À partir de ce raisonnement, il devient possible de cibler davantage ce qu'est la compétence. Le Boterf (2008) considère que la compétence se décompose en deux volets : être compétent et avoir des compétences. Être compétent,

«c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail. Être compétent c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources. On réfère ici au domaine de l'action.» (p. 97)

Avoir des compétences réfère plutôt à posséder plusieurs ressources pour agir dans différents contextes professionnels. Ces ressources peuvent être de l'ordre des connaissances, des savoir-faire, des méthodes, des outils, des stratégies, de capacités physiques, d'habiletés, etc.

Ces deux volets combinés composent la définition de la compétence selon l'auteur. En somme, une personne compétente sait mobiliser diverses ressources afin de résoudre des problèmes ou de gérer des situations professionnelles tout en obtenant des résultats satisfaisants (*Ibid*, 2008).

1.2 La connaissance au service de la compétence

Cette définition abonde dans le même sens que celle donnée par le Gouvernement du Québec (2001a) dans son document sur la formation de l'enseignant. Il s'agit d'actions contextualisées, c'est-à-dire en contextes réels de travail, faisant appel à de multiples ressources.

Pour les enseignants du primaire, les 12 compétences professionnelles élaborées par Martinet, Raymond et Gauthier (2001a) font office de référents pour évaluer la compétence de ceux-ci. D'ailleurs, un étudiant à la formation initiale demeure évalué selon ces compétences et les enseignants sont aussi soumis à des évaluations ponctuelles sur celles-ci en cours de carrière. À ce propos, des critères sont établis pour déterminer si l'enseignant s'avère compétent ou non. Ainsi, pour être compétent, il convient d'être apte à résoudre des problèmes dans un contexte réel, et ce, en obtenant une réussite efficace, efficiente et immédiate. Cette performance doit s'observer de manière récurrente et dans divers contextes (*Ibid*, 2001).

Toutefois, au regard du MESS, une emphase particulière est mise sur la connaissance et les fondements théoriques. Le savoir de l'enseignant, donc ses connaissances, demeure nécessaire pour poser des actions réfléchies et appropriées et ainsi agir avec compétence. Il convient donc de comprendre que développer l'agir compétent des enseignants prend appui sur des connaissances solides. Ce faisant, il semble indispensable de posséder une riche formation sur les problématiques comportementales pour mieux intervenir.

1.3 Trois savoirs composant la compétence

Dans le même ordre d'idées, Borgia (s.d.) formule la compétence autrement. Se référant à la trilogie de Katz (s.d.) (dans Borgia, s.d.), l'auteur aborde les compétences conceptuelles, le savoir, les compétences techniques, le savoir-faire et les compétences humaines, le savoir-être. Le tableau 3 présente les différentes formes que prend la compétence professionnelle.

Tableau 3
Différentes formes de savoir

La compétence réunit ces 3 formes de savoir :	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
	Quoi?	Comment agir?	Comment être?
Définition	Contenu de ce que nous avons en mémoire. Relève de la connaissance des : - Théories - Modèles - Méthodes - Règles - Techniques	Manière de faire, de se comporter d'intervenir. Relève des : - Actions - Conduite - Démarches - Pratique - Exécution - Interventions - Comportements	Manière d'être avec soi et les autres. Relève des : - Attitudes mentales - Jugements, opinions - Valeurs morales et spirituelles - Principes et philosophie de vie - Essence de qui nous sommes

Source : Association des Intervenants en Toxicomanie du Québec (s.d.)Borgia, D.Site télé-accessible à l'adresse <http://www.aitq.com/pdf/actes/2012/Diane_Borgia.pdf> consulté le 5 septembre 2015.

En résumé, ces trois types de savoir correspondent à un ensemble de facteurs composant la compétence d'un enseignant. Le savoir se réfère aux acquis théoriques et au bagage intellectuel, bref aux connaissances. Le savoir-faire relève des actions et des interventions pratiques. Il tient compte des stratégies, des outils et des moyens mis en place par l'intervenant. Finalement, le savoir-être correspond à la

manière d’être. Il représente le type de présence que la personne enseignante dégage et manifeste.

Cette perspective de compétence présentée par Borgia (s.d.) ressemble à celle de Le Boterf (2008) et celle du Gouvernement du Québec (2001). Il s’avère possible de les mettre en relation et d’en relever les similitudes. À ce propos, le tableau 4 résume ces trois visions de la compétence et présente les similitudes de chacune.

Tableau 4
Trois visions de la compétence

Borgia	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Gouvernement du Québec	Connaissances et savoirs	Ressources	Actions
Le Boterf	Connaissances	Avoir des compétences	Être-compétent

Par conséquent, si on met en relation et en commun ces trois perspectives de la compétence, il s’avère possible de dire que l’enseignant compétent mobilise trois types de savoir dans sa pratique. Il détient un bon bagage de connaissances, des savoirs. Il fait appel à des compétences et à diverses ressources, des savoir-faire et, finalement, il est compétent puisqu’il se met en action et obtient des résultats positifs. Dans le cadre de cette recherche, il a été choisi de combiner et de nommer la compétence des enseignants comme l’ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Toutefois, il convient de préciser que le savoir-être de Borgia (s.d.) relève plutôt de l’attitude, de la manière d’être et de comment l’enseignant se présente devant ses élèves. Cette vision intéressante sera donc retenue dans cette recherche.

1.4 Agir compétent

À la lumière de cette compréhension de la compétence, de ses composantes et de son rôle dans le but de cette recherche, il importe de concentrer ces éléments qui définissent la compétence sous une seule appellation. La présente recherche emploie donc le terme agir compétent provenant de Masciotra et Medzo (2009).

L'agir compétent se qualifie comme «la compétence en action. C'est l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement d'un certain type de situation.» (p. 62) Les auteurs, en plus de partager le même regard sur la compétence que Borgia (s.d.), Le Boterf (2008) et le Gouvernement du Québec (2001), ajoutent que l'agir compétent demande de la réflexion, du recul et de l'intelligence pour se positionner et mobiliser des actions adéquates. Autrement dit, l'agir compétent requiert un moment d'analyse et de réflexion sur la situation problématique afin d'assurer le choix d'interventions plus probables d'apporter une résolution satisfaisante.

De plus, pour bien répondre à une situation donnée en contexte scolaire, l'agir compétent prend appui sur diverses ressources. Tout d'abord, il fait appel à des ressources internes de l'ordre des savoirs et des savoir-être. Par exemple, il peut s'agir de connaissances ou encore du type de leadership de l'enseignant. Ensuite, l'agir compétent mobilise des ressources dites externes. Celles-ci sont des savoir-faire qui peuvent prendre différentes formes, comme par exemple, des stratégies, des moyens ou des outils. De plus, les ressources externes peuvent aussi être la collaboration et le soutien des autres intervenants scolaires dans l'accompagnement des élèves en difficulté.

En somme, nous visons par cette recherche à soutenir l’agir compétent des enseignants dans leurs interventions auprès d’élèves manifestant des problématiques comportementales puisque celui-ci se fonde sur un travail de réflexion et sur la mobilisation de ressources multiples dans le but d’engager une démarche intelligente pour le soutien des élèves et apportant ainsi des résultats satisfaisants. Le soutien au développement de l’agir compétent permet donc de faire appel à des ressources de l’ordre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire de tels que définit par Borgia (s.d.). Ceux-ci peuvent composer le guide développé dans cette présente recherche et ainsi répondre aux besoins des enseignants soulevés dans le précédent chapitre. Comprendre et cerner plus précisément l’ensemble des problématiques comportementales s’avère semble indispensable pour répondre au besoin des enseignants précédemment définie et pour ainsi les soutenir dans le développement de leur agir compétent.

2. PROBLÉMATIQUES COMPORTEMENTALES

Tel que démontré précédemment, les problématiques comportementales font office de préoccupation au sein de cette recherche. Pour cette raison, il apparaît nécessaire de cibler leurs particularités afin de porter un jugement juste et de mobiliser les meilleurs moyens d’intervention. Dans le cadre de cette recherche, ce terme est employé, mais fait référence à l’ensemble des difficultés affectant le comportement, et ce, que l’élève détienne ou non un diagnostic précis. Les sections suivantes offrent un portrait plus précis de ces problématiques.

Par ailleurs, il convient de dissocier les deux termes les plus souvent employés dans le domaine de l’éducation concernant les

problèmes de comportement et qui peuvent susciter de la confusion. Il s'agit des difficultés de comportement et du trouble du comportement.

2.1 Difficulté de comportement

Selon le Gouvernement du Québec (2001b), le terme difficulté de comportement désigne «l'enfant qui vit des difficultés par rapport à sa capacité de décoder la dynamique des attentes que commande sa situation au sein d'un environnement social.» (p. 16) En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une dysfonction cognitive, mais bien d'un défi important qu'éprouve un élève dans un contexte pour lequel il ne possède pas nécessairement les capacités ou les aptitudes pour y faire face. Massé, Desbiens et Lanaris. (2006) abondent en ce sens et qualifient ces difficultés d'ordre comportemental comme une réaction par des manifestations diverses et des agissements inappropriés à une situation ou un contexte donné dans lequel l'élève perçoit un obstacle. Par conséquent, faute de pouvoir solliciter des comportements ou des compétences convenables aux attentes et à la situation, l'adaptation de l'élève en devient bouleversée (Gouvernement du Québec, 2001b).

2.1.1 Comportements des difficultés comportementales

Dumas (2007) désigne les difficultés de comportement par un caractère très large. Selon cet auteur, il s'agit d'un ensemble très vaste de manifestations perturbatrices qui se présentent à des degrés, des niveaux de gravité et des fréquences variés chez l'élève⁵. Elles peuvent prendre plusieurs formes comme de l'agressivité, le refus de travailler, l'incapacité à tisser des liens, la gêne démesurée, le

⁵La section 2.3 Manifestations des problématiques comportementales du deuxième chapitre détaillera les différents comportements.

constant besoin de déranger les autres, etc. Ces multiples formes composent le pilier de leur complexité et de l'étendue de cette catégorie.

Puisque ces difficultés ne proviennent pas d'un dysfonctionnement, mais plutôt d'une inadaptation, Goupil (2007) mentionne qu'elles possèdent la particularité d'être variables et inconstantes. D'ailleurs, il existe autant de contextes que de manifestations inadéquates. Effectivement, selon la spécificité des manifestations et du contexte, les difficultés peuvent perdurer sur une longue période jusqu'à s'enraciner ou encore, s'estomper ou disparaître après quelque temps. De plus, Achenbach, Howell, Quay et Conners (1991, dans Fortin et Strayer, 2000) soutiennent que certains comportements ou réactions inadéquates socialement tels que la désobéissance, l'agressivité et l'opposition se manifestent couramment chez les élèves. Ils peuvent agir de la sorte et présenter des indices de problèmes de conduites simplement dans l'optique de se faire accepter par un groupe de pairs. Si leur adaptation sociale se fait adéquatement, les réactions antisociales tendent à disparaître après un certain temps (Fortin et Strayer, 2000).

Il importe de préciser que les difficultés comportementales n'apparaissent pas inévitablement dans tous les contextes. En effet, Massé *et al.* (2006) précisent que les manifestations inadéquates peuvent affecter seulement certains milieux dans lesquels évolue un élève. Ainsi, les incidences de celles-ci ne se répercutent pas nécessairement sur toutes les sphères de sa vie. Par exemple, un élève peut se développer sainement au sein de son milieu familial, mais ressentir un stress en classe et y réagir par des conduites inadéquates.

2.1.2. Source des difficultés comportementales

Il existe une multitude de sources pouvant expliquer qu'un élève ne détienne pas toujours les habiletés préalables nécessaires à certaines situations. Notamment, l'anxiété, la négligence parentale, la faible estime personnelle, le rejet des pairs et les difficultés scolaires ne représentent que quelques exemples (Gouvernement du Québec, 2001b). Par le fait même, il semble pertinent de préciser que peu importe le type de difficulté d'ordre comportemental et peu importe sa raison, celui-ci a la propriété de ne pas respecter les normes et les valeurs attendues.

Dans le cadre scolaire, chaque enseignant possède son propre seuil de tolérance et ses propres limites, ce qui signifie que pour un même élève, certains comportements peuvent se percevoir comme problématiques alors que sous la supervision d'un autre intervenant, il peut en être autrement (Goupil, 2007). Bien que les difficultés comportementales engendrent tout de même des répercussions et que, dans certains cas, elles se révèlent préoccupantes, elles ne suffisent pas pour constituer une psychopathologie (Dumas, 2007). Le caractère temporaire et réversible de ces difficultés dissocie ces derniers du trouble psychopathologique (Massé *et al.*, 2006).

2.2 Trouble du comportement

Toujours selon le Gouvernement du Québec (2001b) dans sa publication sur les difficultés de comportement, le trouble du comportement, quant à lui, se réfère plus précisément à «un dysfonctionnement congénital ou acquis.» (p. 16)

Dumas (2007) stipule que le trouble du comportement, contrairement à la difficulté de comportement, se différencie par son aspect ciblé et précis. Pour établir qu'un élève présente un trouble du comportement, des spécialistes ont recours à une analyse clinique et diagnostique des agissements de l'élève. Notamment, ils utilisent des tests standardisés comme le Conners ou l'Achenbach. L'élève doit répondre à des critères diagnostiques particuliers au trouble du comportement puisqu'il s'agit d'une dysfonction psychopathologique. Il va de soi que pour en déterminer la présence ou non, les intervenants doivent s'appuyer sur des faits relevés sur une longue période afin de discriminer le trouble de la difficulté de comportement temporaire.

Fortin et Royer (2004) soutiennent qu'il existe des facteurs susceptibles de conduire à un trouble du comportement. En effet, durant le développement de l'enfant, entre l'âge de trois à sept ans, des manifestations d'opposition, de colère et d'argumentation représentent des indices observables qui peuvent mener à un réel trouble. En principe, la carence des habiletés sociales de ces enfants causée, entre autres, par ses agissements provoque une incapacité à interagir adéquatement avec les camarades de classe et les intervenants scolaires. De ce fait, les comportements d'agressivité et d'opposition progressent à l'école et d'autres, tels que le mensonge et le peu d'intérêt aux apprentissages, peuvent apparaître et s'emboîter entre l'âge de sept et dix ans.

Suivant cette perspective, Dumas (2007) précise les circonstances dans lesquelles un diagnostic peut être posé. À l'aide d'indices, pouvant être ceux présentés par Fortin et Royer (2004) précédemment, l'auteur spécifie que la pathologie s'avère plus probable lorsque l'élève «ignore ou enfreint délibérément les règles et les attentes du milieu.» (p. 13) Ce dernier

doit aussi manifester un ou plusieurs critères diagnostiques. On retrouve quatre critères ;

1. L'excès ou l'insuffisance de l'intensité et de la fréquence d'un comportement par rapport à la normale;
2. L'enfreinte aux normes;
3. Le retard ou le décalage développemental qui affecte l'acquisition de compétences affectives, sociales et instrumentales;
4. Une entrave au développement adaptatif.

Par le fait même, Fortin et Bigras (1996, dans Fortin et Stayer, 2000) spécifient que le trouble du comportement se distingue par son caractère récurrent, par sa fréquence élevée et par sa forte intensité. En somme, il représente une mauvaise adaptation nettement plus importante qu'une difficulté de comportement. Qui plus est, ce trouble s'accompagne parfois de problèmes de santé mentale. Pour ces raisons, cette dysfonction dans l'adaptation de l'élève entraîne des répercussions non négligeables sur de multiples aspects de sa vie.

À cet égard Massé *et al.*, (2006) soulignent qu'il existe généralement des impacts au sein du milieu familial, social et scolaire. À l'instar de la difficulté de comportement, les conséquences négatives du trouble de comportement se répercutent dans bien des cas, partout. Dans le cas échéant, la majorité des sphères de la vie de l'élève subissent des retombées nuisibles.

Pour terminer, le tableau 5 de la page suivante, propose un résumé et met en lumière les différences relevées entre les difficultés de comportement versus le trouble du comportement.

Tableau 5
Difficulté et trouble du comportement

	Source	Fréquence	Intensité	Contexte
Difficulté	Lacunes et manque au plan de l'adaptation	Variable Peut être temporaire et occasionnelle	Faible à forte	Affecte quelques sphères de la vie
Trouble	Dysfonction cognitive	Très fréquent Souvent permanent	Souvent forte	Affecte toutes les sphères de la vie

Cette distinction entre la difficulté et le trouble du comportement faite permet d'approfondir la notion du trouble du comportement qui comprend quelques spécificités pertinentes.

2.2.1 Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites

Le trouble du comportement comprend deux volets. Afin de mieux cibler la réelle problématique d'un élève présentant un tel trouble, de faciliter la classification de ses critères et de raffiner le diagnostic établi, le trouble du comportement se divise en deux autres troubles distincts. Il comprend le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites. Donc, un trouble du comportement peut se manifester sous la forme d'un TOP, d'un trouble des conduites ou les deux. Le tableau 6 de la page suivante, présente ces deux catégories du trouble du comportement.

Ces termes formant l'ensemble des troubles du comportement, demeurent toutefois un langage utilisé par les spécialistes et les cliniciens. Il ne faut pas confondre cette terminologie spécifique à celle couramment employée dans le milieu scolaire (Goupil, 2007).

Tableau 6
Catégories du trouble du comportement

Trouble du comportement		
	Trouble oppositionnel avec provocation	Trouble des conduites
Définition	« Ensemble de comportements d'opposition, de désobéissance, de provocation et d'hostilité envers les adultes responsables de l'enfant et envers les camarades» (Dumas, 2007, p.319)	Ensemble de comportements graves et récurrents entraînant la « violation des droits fondamentaux des autres ou un ensemble de règles ou de normes sociales et culturelles généralement respectées par la plupart des jeunes du même âge. » (Dumas, 2007, p.319) *Fréquente comorbidité avec le TOP
Comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Opposition • Résistance à l'autorité • Gestes de provocation teintés de méchanceté, d'aversion, d'hostilités délibérées • Relations sociales conflictuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravité et intensité des gestes et des répercussions qui surpassent le TOP • Violence et agressivité • Présence d'actes illégaux (vol, destruction de biens matériels, agressions physiques sur autrui ou sur des animaux.)
Catégories du DSM-V	Trois catégories : 1. Le comportement fâché ou irritable; 2. le comportement défiant ou argumentatif et 3. le caractère vindicatif.	Quatre catégories : 1. Les agressions envers les personnes et les animaux; 2. la destruction du bien matériel; 3. tout ce qui a trait au vol et à la fraude 4. la violation grave des règles.
<ul style="list-style-type: none"> • Persistant, forte intensité et gravité, affecte le développement, affecte toutes les sphères de la vie. Requiert un diagnostic précis. Le tableau en annexe F (p.121) fait état des critères du TOP établis par la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Le tableau présenté en annexe G fournit les critères diagnostiques du trouble des conduites. 		

Source inspirée de⁶: Baker, K. (2008) Dumas, J.E. (2007). et Massé *et al.*(2006).

L'appellation trouble du comportement se réfère, dans les écoles, aux élèves qui reçoivent une cote 12. Celle-ci s'attribue après des observations systématiques des différents intervenants du milieu scolaire.

⁶ Baker, K. (2008). Conduct disorders in children and adolescents. *Paediatrics and Child Health*. 19(2), 73-78. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.usherbrooke.ca/science/article/pii/S1751722208002576>>; Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (s.d. 1^{re} éd.) et Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan morin éditeur.

Elle désigne les élèves qui manifestent de sérieuses difficultés d'adaptation sur le plan du comportement et pour qui ne nombreuses mesures d'aide sont nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève sur ce plan (Gouvernement du Québec, 2001b).

L'annexe E fournit des spécifications quant à cette cote 12 et sur les critères que doit rencontrer l'élève suite à son évaluation pour se voir attribuer cette cote. On précise notamment les différents comportements extériorisés ou intériorisés qui ne favorisent pas une adaptation adéquate l'environnement scolaire justifiant ainsi cette cote.

Tel que présenté lors de la problématique de cette recherche au terme du premier chapitre, le point de mire de cette recherche réside dans le soutien de l'agir compétent des enseignants pour l'intervention efficace auprès d'une multitude d'élèves présentant des problématiques comportementales. À la lumière de la présentation des difficultés de comportement et du trouble du comportement, il convient de rappeler que la présente recherche emploie les termes problématiques comportementales pour désigner l'ensemble des problèmes de comportement. Elle se concentre sur l'ensemble des difficultés sur le plan du comportement, comprenant autant les difficultés de comportement que les troubles du comportement. Autrement dit, la tâche enseignante réside dans l'accueil et l'intervention auprès de tous ces élèves. En ce sens, il demeure intéressant de connaître plus précisément les possibilités de manifestations que recèlent les problématiques comportementales.

2.3 Manifestations des problématiques comportementales

Les difficultés de comportement et le trouble du comportement demeurent complexes en raison de l'hétérogénéité des manifestations

(Baker, 2008; Déry, Lapalme Toupin, Verlaan et Pauzé, 2007; Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005; Gouvernement du Québec, 2008b; Seeman, 2000, dans Massé *et al.*, 2006). Cette complexité repose entre autres sur leur caractère dissemblable. Notamment, il existe un large éventail de manifestations différentes et de types de réactions inadéquates émergeant des problématiques comportementales. Ces manifestations peuvent être de l'ordre des comportements, des attitudes, des réactions, des agissements, etc. Par conséquent, il devient particulièrement pointu d'en faire une classification claire et explicite.

Plusieurs auteurs proposent des regroupements associant des types de manifestations ou de comportements. Par exemple, certains classeront les comportements en lien avec les défis et les enjeux rencontrés dans le contexte scolaire et d'autres selon la forme extériorisée ou intériorisée. Ces classifications demeurent tout de même nullement étanches, mais se révèlent un outil intéressant (Goupil, 2007; Archambault et Chouinard, 2009). Dans le cadre de cette recherche, il est tout à fait indiqué de reconnaître ces comportements et de les décrire brièvement afin de cibler des moyens permettant de faire évoluer positivement l'élève. Or donc, l'explication d'un mode de classification semblait pertinente pour ainsi faciliter la compréhension des problématiques comportementales et pour répondre au besoin de la recherche. À ce propos, il a été jugé suffisant de se concentrer sur un seul mode de classification soit les comportements extériorisés et ceux intériorisés.

2.3.1 Formes des manifestations comportementales

Établir une distinction entre les difficultés extériorisées et celles intériorisées se révèle un moyen classique et pratique de présenter les diverses manifestations (Déry, *et al.*, 2007 et Goupil, 2007). De ce fait,

la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013) ainsi que le Gouvernement du Québec (2001b) décrivent et dissocient les comportements par leur essence sur-réactive ou sous-réactive. Cette classification s'apparente de près aux difficultés extériorisées et intériorisées. Dans les deux cas, les comportements visibles et manifestes sont dissociés de ceux dissimulés, inhibés et introspectifs (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013; Gouvernement du Québec, 2001b). Dans le cadre de cette recherche, les deux classifications ont été jumelées. Le tableau 7 présente un sommaire des comportements associés à ces catégories.

Tableau 7
Classification des manifestations comportementales

Extériorisé ou sur-réactif	Intériorisé ou sous-réactif
Impulsivité Agressivité Intimidation Refus d'encadrement Hyperactivité Jeu de pouvoir Nature antisociale Gestes sournois (vol, mensonge) Hostilité Opposition Gestes perturbateurs Agitation Gestes irréfléchis et inconséquents.	Anxiété Isolement Désordre de l'humeur Dépression Retrait Dépendance Passivité Peu mobilisé Manque de confiance Manque d'énergie Indifférence à l'environnement Peu de lien avec autrui

Source inspirée de: Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (s.d. 1^{re} éd.).

2.3.1.1 Extériorisé ou sur-réactif. Les écrits convergent en disant que les manifestations extériorisées restent celles les plus courantes et les plus recensées au sein des écoles (Déry, *et al.*, 2007; Fortin et Noël, 1993, dans Fortin et Strayer, 2000). Les problèmes extériorisés ou sur-réactifs

se présentent sous une forme visible et apparente. Tel que démontré dans le tableau 9, les différentes manifestations extériorisées constituent des éléments les plus perturbateurs au climat de classe puisqu'elles ne passent pas inaperçues (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013). À ce propos, Aucouturier (2012) souligne qu'il existe trois comportements typiques qui s'observent majoritairement en classe par les enseignants: le comportement perturbateur, le comportement agité et le comportement opposant. Bien qu'ils entraînent des dérangements à l'environnement scolaire, ils provoquent aussi une sollicitation supérieure de l'enseignant et des services adaptés à ces élèves (Déry, *et al.*, 2007).

Tel que stipulé, ces difficultés d'adaptations extériorisées génèrent des chambardements au sein d'un groupe d'élèves. En plus de cet impact, l'élève lui-même en subit des retombées. Il se révèle fréquent qu'un élève adoptant ce type de conduite éprouve des difficultés académiques. À cet égard, les auteurs Fortin et Noël (1993, dans Fortin et Strayer, 2000) qualifient les comportements extériorisés de ces élèves comme incompatibles aux apprentissages. Fortin et Strayer (2000) soulignent même une forte tendance à développer des difficultés d'apprentissage et donc à obtenir de faibles résultats. Porter un regard sur les problématiques comportementales en lien avec le contexte scolaire demeure intéressant.

2.4 Difficultés ou troubles associés

Qu'il s'agisse de troubles ou de difficultés de comportement, ceux-ci peuvent s'accompagner d'autres problématiques dites associées. Déry, *et al.* (2005) considèrent ces problèmes connexes comme des types de difficulté de comportement bien distincts avec

leurs propres caractéristiques. Ils peuvent toutefois survenir conjointement avec les problématiques comportementales, et ce, chez un même élève.

Bien entendu, cette corrélation entre les divers troubles associés et les difficultés comportementales s'explique de plusieurs façons et peut prendre plusieurs formes. Une problématique entraîne nécessairement des répercussions et des effets. Parfois, une des conséquences de la problématique peut être l'apparition d'une nouvelle problématique. Par exemple, un élève colérique et hostile peut développer un état dépressif et un sentiment d'isolement à force d'avoir trop repoussé ses camarades par ses agissements. Dans ce cas-ci, la problématique comportementale joue le rôle du déclencheur à un trouble associé.

Or, il n'en est pas toujours ainsi. Les problématiques comportementales n'assument pas toujours le rôle de déclencheur à d'autres troubles ou difficultés connexes. Par conséquent, elles peuvent tout aussi apparaître en conséquence à un trouble connexe. Prenons comme autre exemple un élève vivant avec un trouble anxieux. Son comportement anxieux peut l'entraîner à adopter des comportements inappropriés et inadéquats pour éviter une situation stressante. Ainsi, il développerait une problématique comportementale en réponse à son anxiété (*Ibid*, 2005).

Les auteurs relèvent dans leurs écrits les principaux troubles associés rencontrés chez les élèves démontrant des problématiques comportementales. Le tableau 8 de la page suivante présente ces principaux troubles et offre un résumé des caractéristiques qui les composent.

Tableau 8
Principaux troubles associés

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble de comportements perturbateurs dans lesquels l'inattention et/ ou l'hyperactivité et l'impulsivité prédominent. L'hyperactivité n'est pas toujours présente. • Requiert un diagnostic. • 3 critères dominants observables : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité (Tableau détaillé des critères en annexe H). • Le plus recensé dans les écoles primaires du Québec.
Les difficultés d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Accumulation de retard et de difficultés d'apprentissage. • Les problèmes de comportement indisposent souvent l'apprentissage. • Influence bidirectionnelle entre les difficultés scolaires et de comportement.
Le rejet ou l'isolement	<ul style="list-style-type: none"> • Lacune ou retard sur le plan des habiletés sociales (compréhension des normes sociales, interactions sociales inadéquates, etc.). • Comportement ne favorisant pas les liens sociaux.
Les troubles de l'humeur	<ul style="list-style-type: none"> • «Un changement marqué et parfois drastique et prolongé des émotions» (Dumas, 2007, p.628) • Liées à la dépression, les humeurs sombres et désespérées. Variation du rythme et de la motivation face aux activités quotidiennes. Possibilité d'irritabilité, de sentiment de dévalorisation et de culpabilité et d'une baisse d'énergie • Difficulté dans les relations sociales. • Influence bidirectionnelle entre les troubles de l'humeur et de comportement.
L'anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Réaction de peur, d'angoisse ou de détresse envahissante <u>anormale</u> face à des situations réelles ou imaginaires. Les réactions d'anxiété dépassent en intensité la normale. • Difficulté à contrôler ses sentiments et ses états. • Provoque des réactions comportementales, cognitives, affectives et physiologiques simultanées. • Les répercussions touchent plusieurs facettes du jeune: « son comportement, son attention, ses pensées, son imagination, ses émotions, son corps, ses gestes et ses sensations. » (Dumas, 2007, p.439) • Trouble anxieux «ensemble de troubles hétérogènes qui ont pour dénominateur commun des sentiments intenses et persistants d'anxiété.» (Ibid, 2007, p.628). Différent de l'anxiété, il requiert un diagnostic.

Source inspirée de : Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (s.d. 1^{re} éd.), Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (s.d.1^{re} éd.) et Fortin, L. et Strayer F.F.(2000). Introduction- Caractéristiques de l'élève en trouble du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/032024ar>>.

Dans certains cas, «des élèves ne manifestent que quelques symptômes de l'un ou l'autre de ces troubles sans rencontrer les critères diagnostiques, ils ont conséquemment, des difficultés comportementales moins sévères.» (Déry, *et al.*, 2005, p. 3) On retrouve notamment parmi ces troubles, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, les difficultés d'apprentissage, le rejet ou l'isolement et les troubles de l'humeur et l'anxiété. Donc, les difficultés associées les plus courantes nommées ci-dessus représentent un référent de caractéristiques auquel les élèves en difficulté sont partiellement ou complètement identifiés, selon les cas.

En définitive, puisque les difficultés associées peuvent être une cause comme une conséquence de l'inadaptation, elles représentent des manifestations pertinentes à l'objet de recherche. À cet effet, il s'avère pertinent de connaître les diverses interventions possibles dans un contexte de classe qui peuvent soutenir les enseignants.

3- LES INTERVENTIONS

L'intervention, telle que définie par Legendre (2005), est un acte qui exerce des influences positives ou négatives. Dans le cadre pédagogique, celle-ci vise à modifier, encourager ou soutenir des situations, des gestes, des problématiques, etc.

Idéalement, selon Massé *et al.* (2006), les enseignants doivent tenter d'exercer leur influence quotidiennement de manière consciente et planifiée. Il est clair que l'intervention efficace posée par un enseignant influence considérablement le climat de classe et entraîne des répercussions sur les manifestations comportementales. Par conséquent, lorsqu'elle est appliquée par un intervenant de manière

proactive et adéquate, elle permet une diminution des mauvais comportements (Massé *et al.*, 2006).

Il convient de comprendre et de s'intéresser aux différents modèles et approches d'intervention afin de mieux cerner les visions et les perceptions différentes de ces dernières puisqu'elles teintent les actions entreprises par les enseignants (René, 1992). S'orienter vers les approches qui conduisent à des incidences positives et qui se révèlent plus efficaces auprès des élèves avec des problématiques comportementales demeure très pertinent à l'objet de recherche.

3.1 Principales approches psychologiques

Parmi les principales approches mises de l'avant dans le système scolaire québécois, il est possible de relever l'approche comportementale ou comportementale, l'approche cognitivo-comportementale, l'approche socio-constructiviste, l'approche développementale et, finalement, l'approche écologique ou systémique. Ces approches proposent des méthodes et des fondements leur étant propres, mais pouvant tous contribuer à intervenir sur les comportements déviants. Un résumé de ces principales approches psychologiques est fourni en annexe I.

4- MOYENS D'INTERVENTION EFFICACES AUPRÈS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES PROBLÉMATIQUES COMORTEMENTALES

Il apparaît clair que «la complexité et la multitude des sources de ces comportements restent encore fragmentaires.» (Fortin et Strayer, 2000, p. 4) De plus, les approches présentées dans le cadre de cette recherche proposent des méthodes et des visions parfois dissemblables. À la lumière de la prise de connaissance de ces approches, il convient de

cibler les meilleurs moyens pouvant soutenir les enseignants dans leurs interventions.

Baker (2008) est d'avis qu'une intervention ne doit pas se centrer sur l'élève uniquement. Considérant que les problématiques comportementales touchent parfois plusieurs sphères de ce dernier, notamment la famille, les pairs et l'école, l'efficacité des moyens entrepris se trouve dans l'application d'interventions répondant aux multiples contextes ou situations dans lesquelles une mésadaptation se vit. Qui plus est, Massé *et al.* (2006) mentionnent que les problématiques comportementales résultent d'une mauvaise interaction avec l'environnement, ce qui signifie et justifie d'autant plus la complexité de cette problématique puisque plusieurs éléments peuvent contribuer positivement ou négativement à alimenter des agissements inadéquats. En effet, ces manifestations ne prennent pas source d'un seul déclencheur, mais bien de l'amalgame d'influences bidirectionnelles provenant de l'environnement de l'élève.

La nécessité se trouve dans l'intervention sur tous ces plans afin de diminuer les mauvais comportements, et ceci, tout en respectant le développement de l'enfant ainsi que ses besoins (Baker, 2008; Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006). Une approche multimodale répond à ce besoin.

4.1 Approche multimodale

Plusieurs auteurs considèrent qu'avoir une vision multimodale, c'est-à-dire s'appuyant sur des méthodes provenant de multiples approches tout en agissant sur différents éléments de l'environnement, s'avère plus efficace et bénéfique (Baker, 2008; Fortin et Strayer, 2000;

Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006). Cette visée intégratrice traite autant l'environnement, les réactions ainsi que le développement et l'état cognitif et émotionnel de l'élève dans son accompagnement vers l'acquisition de comportements adaptés. Ceci respecte l'idée que dans la globalité de l'écosystème d'un individu subsistent des relations d'influence constituées de caractéristiques distinctives. La perspective multimodale mobilise des stratégies variées soutenant les multiples besoins de l'élève tout en considérant ce qui le définit personnellement. La figure 2 illustre cette approche multimodale.

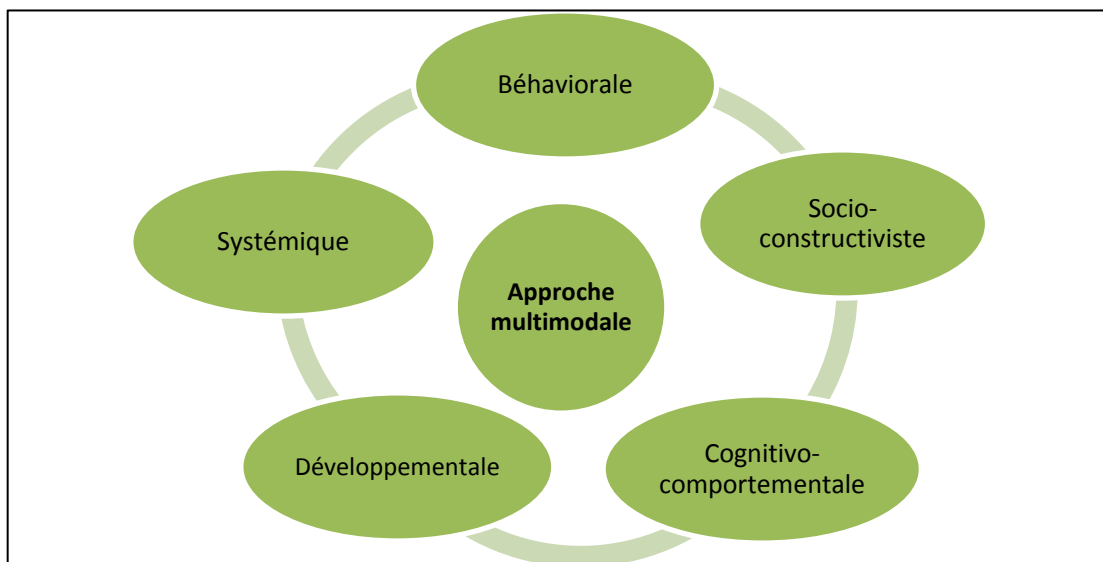


Figure 2 : Approche multimodale

Ainsi, la figure démontre que l'approche multimodale se trouve au cœur de plusieurs approches psychologiques qui fournissent une multitude de ressources différentes permettant ainsi de moduler les interventions aux besoins précis de l'élève.

En outre, cette méthode mobilise un travail interdisciplinaire mettant à profit le champ de compétence des divers intervenants. «Pour obtenir des résultats, il est important que le personnel enseignant tienne

compte d'une approche globale mettant à contribution toute l'école.» (Royer, 2005, p. 70)

Prenons à titre d'exemple, le titulaire, l'orthopédagogue, le travailleur social, le technicien en éducation spécialisée, l'équipe de professionnels en psychologie, etc. Effectivement, il se révèle profitable d'engager dans la démarche d'aide les complémentarités de ces derniers afin d'obtenir un accompagnement plus large donc touchant davantage d'éléments susceptibles de contribuer soutenir les problématiques comportementales (Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006).

Bien que le travail d'équipe s'avère optimal, l'enseignant assume le rôle de pilier dans la relation avec l'élève présentant des problématiques comportementales puisqu'il se trouve majoritairement en contact avec lui (Saint-Laurent, 2008). En ce sens, Massé *et al.* (2006) précisent la place dominante que l'enseignant occupe dans l'intervention auprès des élèves inadaptés.

De plus, l'approche multimodale «apporte une souplesse et permet de ne pas intervenir de la même façon avec tous les enfants puisque ceux-ci ne réagissent pas de la même manière.» (Fortin et Strayer, 2000, p. 4) Par contre, tel que démontré au cours du chapitre, les problématiques comportementales demeurent très complexes et se présentent différemment d'un élève à l'autre. Ainsi, puisque la présente recherche tend à soutenir l'agir compétent de l'enseignant dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales, il convient de porter un regard sur l'approche en orientant le cadre théorique vers l'enseignant qui se trouve au cœur de l'intervention. Pour cette raison, les tenants de cette approche affirment que l'arrimage des stratégies et des intervenants doit se faire de concert avec la gestion de classe de l'enseignant

qui demeure le centre des interventions et le principal acteur auprès de l'élève.

4.2 Enseignant au cœur des interventions

Hattie (2009) s'est penché sur la question des facteurs influençant la réussite scolaire en étudiant plus de 800 méta-analyses portant sur ce thème. Il en ressort que certains éléments influencent davantage la réussite des élèves. La figure 3 démontre les différents facteurs de réussite classés en ordre d'influence.



Figure 3 : Facteurs de réussite

Source : *Visible learning*, (2016), Site VL blog. Site télé accessible à l'adresse <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>. Consulté le 1 mai 2016.

À la lumière de ces données, il s'avère pertinent de constater que les feedback de l'enseignant et la relation de confiance entre lui et ses élèves représentent les éléments les plus déterminants. Pour devenir plus efficace, il semble, plus favorable de miser sur la création d'un lien solide et de confiance entre l'enseignant et ses élèves.

Effectivement, Hierck, Coleman et Weber (2013), abondent en ce sens. Ces auteurs précisent la nécessité pour l'élève de se retrouver dans un environnement sain, sécurisant et encadrant pour réussir. La création d'un tel environnement repose en très grande partie sur l'enseignant et le type présence qu'il offre à ses élèves. C'est aussi ce que sous-tendent Moss et St-Laurent (2001, dans Guédeney et Guédeney, 2009). Pour que les élèves s'impliquent et s'investissent positivement dans les matières scolaires et dans le respect de l'encadrement de la classe et pour qu'ils ressentent une meilleure confiance en eux et en leurs compétences face aux apprentissages, il semble plus bénéfique qu'il existe une relation d'attachement sécurisante avec l'enseignant. Cette relation d'attachement dans laquelle ils retrouvent un sentiment important de sécurité contribue significativement à favoriser leur développement et leur épanouissement (Guédeney et Guédeney, 2009).

Autrement dit, l'enseignant pour ainsi favoriser l'apprentissage des élèves, doit mettre en place des moyens pour combler leurs besoins socioaffectifs et pour créer et maintenir une saine relation d'attachement. Cette relation d'attachement s'avère déterminante puisque malgré toutes les stratégies ou les connaissances que peuvent employer les enseignants pour favoriser les apprentissages de tous genres, celle-ci favorise un désir d'écouter, de participer, de se conformer, bref, de se laisser guider par l'enseignant (Dubé, 2009). Tout compte fait, «il ne peut pas avoir

d'éducation et surtout d'enseignement efficace sans la présence de l'attachement entre le jeune et l'adulte.» (Boutet, 2010, p. 41)

Considérant la place dominante qu'occupe la relation d'attachement entre l'enseignant et l'élève, il demeure nécessaire de la comprendre plus précisément.

4.2.1 Relation d'attachement entre l'enseignant et l'élève

Neufeld (2008, dans Boutet, 2010) caractérise l'attachement comme une «force d'attraction qui attire deux corps l'un envers l'autre. C'est la force *instinctive* la plus puissante.» (n.p.) Entre l'adulte et l'enfant, ce lien qui s'installe et se construit graduellement se traduit comme un sain sentiment de dépendance. L'enfant, plus vulnérable et immature, a besoin des soins et de la guidance de l'adulte pour se sentir en sécurité et mieux se développer.

De plus, pour Guédeney et Guédeney (2009), être attaché à quelqu'un «signifie qu'en cas de détresse ou d'alarme, on recherche la proximité, et la sécurité qu'elle apporte, de la figure spécifique à laquelle on est attaché.» (p. 95) Autrement dit, l'enseignant apporte à son élève un sentiment de sécurité et de confiance. Cette relation entraîne l'élève à se référer à son enseignant lorsqu'il se sent ébranlé. En d'autres mots, l'enseignant devient le phare ou la boussole de ce dernier. Ainsi, il pourra y trouver le soutien dont il a besoin (*Ibid.*, 2009).

Tel que mentionné, l'attachement s'avère nécessaire à l'éducation et demeure le fondement du développement de l'enfant. Pour que l'attachement devienne profitable à l'élève dans ses apprentissages et à l'enseignant dans sa pratique, il revient à l'enseignant d'occuper une

position dominante. Effectivement, l'enseignant, par sa fonction et par sa plus grande maturité autant affective que cognitive, demeure responsable de l'élève et doit assurer sa protection. L'élève, en position de saine dépendance, recherche en l'adulte des soins, du réconfort et un encadrement sécurisant que l'adulte peut lui procurer. Il revient donc du devoir de l'enseignant de prendre soin de l'élève et de son besoin de sécurité et de protection en lui offrant un accompagnement sécurisant et bienveillant (Boutet, 2010). Dans le contexte scolaire, prendre soin de l'élève se traduit, notamment, par une présence chaleureuse et attentive aux besoins personnels et scolaires des élèves et par un encadrement clair et sécurisant dans les règles de la classe et dans les tâches scolaires. L'élève sent la présence de l'enseignant et ressent qu'il est là pour le soutenir. Ceci peut se résumer à un encadrement dit bienveillant. Tel un phare, pour reprendre l'image de Guédeney et Guédeney (2009), l'enseignant demeure disponible pour guider et aider. Il doit en faire sa priorité.

À cet égard, Foucault (2006) mentionne que l'enseignant qui bâtit une relation saine d'attachement avec ses élèves s'engage par le fait même à certaines responsabilités. En assumant le rôle de figure d'attachement, il exerce une forme d'influence sur ses élèves. Or donc, il importe de comprendre quelles sont ces responsabilités et quels impacts elles ont sur le cheminement de l'élève.

L'auteur présente cinq fonctions du rôle de l'enseignant qui contribuent au développement de l'élève. Ces fonctions sont 1) la protection, 2) l'exercice de l'autorité, 3) l'éducation, 4) l'affection et 5) le «modeling». Celles-ci, décrites par Foucault (2006), constituent des facteurs clés pour maintenir une bonne relation d'attachement. Le bref descriptif de ces fonctions est offert dans le tableau 9 de la page suivante.

Tableau 9
Cinq fonctions du rôle de l'enseignant dans la relation
d'attachement

La protection	Ensemble des responsabilités ayant pour but : <ul style="list-style-type: none"> • d'apporter la sécurité physique et psychologique à l'enfant, • d'assurer son développement harmonieux sur tous les plans et de maintenir un environnement propre à favoriser ce dernier, eu égard à l'âge, et au niveau de maturité de l'enfant.
L'exercice de l'autorité	Ensemble des responsabilités visant à inculquer ou à enseigner progressivement à l'enfant les règles, les normes, les limites et les balises propres à le rendre autonome et capable de vivre en société.
L'éducation	Ensemble des responsabilités ayant pour but de transmettre à l'enfant les valeurs, les guides, les orientations et les connaissances que l'adulte souhaite le voir adopter et intégrer et qui lui permettront d'agir de façon responsable à l'âge adulte.
L'affection	Ensemble des responsabilités qui proviennent des dispositions intérieures de l'adulte et de l'enfant et qui permettent à l'adulte d'accomplir au mieux les trois fonctions précédentes. Elle permet à l'enfant d'éprouver, à répétition, qu'il est aimé pour lui-même et non pas pour ce qu'il fait ou son aptitude à répondre aux désirs de l'adulte. Elle est le fondement de la sécurité intérieure de l'enfant.»
Le «modeling»	Ensemble des responsabilités par lesquelles s'exprime directement la façon d'être de l'adulte. Il permet à l'enfant de se former au contact de façons d'agir tant féminines que masculines et, par là, d'y trouver la base identitaire qui lui servira peu à peu sa propre identité, le moment venu.

Source: Foucault, P. (2006). *Surveiller son enfant – une porte ouverte sur l'attachement*. Communication présentée dans le cadre du cours sur la relation d'attachement, Université de Sherbrooke, (s.d), p.10-11.

Dans la relation d'attachement, les fonctions expliquées par l'auteur comprennent un volet plus affectif. Toutefois, il demeure intéressant de porter une attention à la protection, à l'exercice de l'autorité et à l'enseignement. Ces fonctions mettent en lumière l'importance pour l'enseignant de maintenir une visée éducative dans sa

relation d'attachement ainsi que d'encadrer et de structurer l'environnement du groupe. Tel que mentionné «seule la relation d'attachement peut fournir le contexte adéquat pour éduquer, enseigner et élever un enfant.» (Neufeld et Maté, 2005, p. 20)

Lorsque l'enseignant s'engage à remplir les fonctions de la relation d'attachement décrites par Foucault (2006), il rend aussi possible l'exercice de l'autorité. La saine autorité qu'exerce l'enseignant envers ses élèves et qui permet d'en prendre soin et de les guider s'avère importante dans la pratique enseignante. Dans un contexte où l'enseignant transige avec des élèves manifestant des problématiques comportementales, la difficulté se retrouve lorsque la position dominante est inversée. Cette inversion du pouvoir peut entraîner des répercussions multiples dont sur la relation d'attachement et sur la vie scolaire. À cet égard, pour éviter cette inversion du pouvoir, l'enseignant doit agir avec une saine autorité soit en répondant aux cinq fonctions de l'attachement et en offrant avec constance un encadrement sécurisant et bienveillant.

L'objectif de cette recherche étant de soutenir les enseignants dans le développement de leur agir compétent, par le fait même, dans leurs interventions auprès d'élèves manifestant des problématiques comportementales, il convient de comprendre avec plus de précision ce qu'est cette saine autorité et les avantages qu'elle procure en lien avec l'attachement. Considérant que malgré le travail collaboratif dont il y a été question précédemment, l'enseignant demeure au cœur des interventions, il semble intéressant de comprendre comment celui-ci peut mettre à profit la relation d'attachement avec ses élèves dans l'exercice de son autorité dans le milieu scolaire.

4.2.2 Saine autorité et le leadership

Grâce à un bon lien d'attachement, l'enseignant peut exercer son autorité de façon bénéfique (Boutet et Robillard, 2010). Selon Gendron et Lafortune (2009, dans Robillard et Boutet, 2010), l'autorité contribue à engager l'élève à adopter des comportements et à respecter l'encadrement. Ainsi, les élèves semblent plus susceptibles de respecter l'enseignant et le cadre établi. Il convient toutefois de comprendre ce qu'est l'autorité.

L'autorité consiste «à mettre des limites. Elle a pour but d'éduquer, mot qui vient du latin *educare*, faire sortir de l'enfance pour amener à la capacité de vivre en société, d'être adapté et de réussir dans la vie; bref apprendre à contenir ses pulsions.» (*Ibid.*, 2009, n.p)

L'autorité se définit aussi par Rey (2004, dans Boutet et Robillard, 2010) comme la capacité à se faire respecter et obéir sans avoir recours à des menaces ou à la force. Ainsi, une figure d'autorité compétente possède des qualités lui permettant de susciter le désir des élèves à se conformer. Ces derniers agiront volontairement. Essentiellement, une figure d'autorité compétente favorisera la motivation personnelle des élèves à bien se conformer au cadre scolaire.

Dans cette optique, Robillard et Boutet (s.d.) précisent qu'agir avec autorité demande d'être juste, d'établir une relation de confiance, de susciter l'engagement, de faire preuve de respect et d'estimer les autres et soi-même. Ceci requiert du doigté, donc d'avoir un bon agir compétent et l'habileté de le mettre efficacement en pratique, de la fermeté et une bonne connaissance et compréhension de ses élèves. En adoptant une position de saine autorité, l'enseignant répond aux besoins de sécurité des élèves. Ceux-ci dépendent de cette relation d'autorité sécurisante, encadrante,

bienveillante, respectueuse et formatrice. Elle leur permet de se développer et d'apprendre en toute confiance.

Pour Gendron (2009), un enseignant qui a le souci de maintenir une saine relation d'attachement envers ses élèves et qui agit avec bienveillance tout en structurant le milieu scolaire et en mettant ses limites, agit comme un enseignant leader. Un leader, sait bien exercer son autorité auprès de ses élèves.

Il existe un grand nombre de façons de percevoir le leadership. Cependant, selon les données de recherche d'Hattie (2009), la relation de confiance entre l'élève et son enseignant demeure au centre de la réussite. Le rôle du leader doit, par le fait même, dépasser la simple capacité de garder l'ordre dans la classe afin de veiller à la transmission de connaissances. Il s'avère toutefois possible de définir ainsi le leader : «capacité de mobilisation et d'influence. Le leader est capable de guider, d'influencer et d'inspirer.» (Gendron, 2009, p. 39)

Foucault (2006) présente trois types d'adultes qui illustrent bien les différents leaderships: l'adulte colonne vertébrale, l'adulte Jello et l'adulte mur de béton. Le tableau 10 de la page suivante fournit un survol des composantes de chaque type de leadership.

Agir avec leadership demande de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour obtenir des résultats satisfaisants, en d'autres mots, cela requiert de la compétence et un accord entre la relation chaleureuse et celle encadrante. Parmi les types de leaderships présentés par Foucault (2006), l'adulte colonne vertébrale semble représenter le leadership qui répond davantage à ceci.

Tableau 10
Types de leadership

Adulte colonne vertébrale	<ul style="list-style-type: none"> • Il structure, organise, groupe autour de lui les éléments essentiels pour le bien-être des personnes du groupe. • Il offre une surveillance flexible.
Adulte Jello	<ul style="list-style-type: none"> • Il attire, il séduit, il cherche à se faire un ami de l'enfant. • Il a besoin de l'approbation, de l'amour de l'enfant. • Il sait qu'il doit proposer des normes à l'enfant, mais il ne veut pas le frustrer, lui déplaire ou le voir boudier ou être fâché contre lui. • Il fait beaucoup de compromis. • Avec un tel adulte, l'enfant apprend, curieusement, à se sentir responsable du bien-être de l'adulte.
Adulte mur de béton	<ul style="list-style-type: none"> • Il est rigide, inflexible, autoritaire. • Il est braqué sur sa propre façon de faire. • Il impose parfois par la force, par la menace et bientôt par la violence le mode d'agir qui lui paraît normal.

Source : Foucault, P. (2006). *Surveiller son enfant – une porte ouverte sur l'attachement*. Communication présentée dans le cadre du cours sur la relation d'attachement en enseignement, Université de Sherbrooke, (s.d.)

Dans un contexte scolaire où l'enseignant représente une base de sécurité bienveillante pour l'élève, celui-ci, sachant qu'il peut se référer à l'adulte au besoin, sera plus porté à explorer, à essayer de nouvelles choses, à relever des défis ou encore à faire face aux difficultés. Un bon leader met en place les éléments nécessaires pour entretenir une relation d'attachement sécuritaire avec l'élève ce qui permet davantage son développement cognitif et affectif (Boutet, 2010).

De surcroît, l'adulte colonne vertébrale décrit par Foucault (2006) représente le modèle de leadership le plus susceptible de mettre en place une relation d'attachement sécurisante puisqu'il assure la protection et le sentiment de sécurité des élèves en structurant l'environnement pour assurer un bien-être et une confiance tout en demeurant disponible pour les soutenir dans leurs besoins. Selon Sroufe, (1986, dans Boutet, 2010)

un élève vivant une relation d'attachement sécurisante auprès d'un adulte présentant une saine autorité, ressent de la confiance, de la sécurité et une bonne estime de soi. Ces sentiments se traduisent par des comportements et des attitudes observables en classe. La figure 4 décrit quelques comportements que les élèves avec un attachement sécurisant peuvent manifester.

EN CLASSE
<ul style="list-style-type: none"> • Participe activement. • Respecte les consignes et poursuit ses activités même en l'absence de l'adulte. • Lorsqu'en difficulté, demande l'aide de l'adulte. • Se réfère à l'adulte. • Est compétent socialement, efficace dans ses jeux, curieux, sympathique. • Se contrôle assez bien. • La négociation fonctionne bien avec cet élève.

Figure 4 : Comportements en classe de l'élève avec un attachement sécurisant

Source : Sroufe, 1986, dans Boutet, C. (2010) *La relation d'attachement en enseignement*. Communication présentée dans le cadre d'une formation à la commission scolaire des Hautes-Rivières.

Les comportements consignés dans cette figure font état d'un élève qui s'adapte bien au contexte scolaire et à l'encadrement de celui-ci. De plus, ce type d'élève sait développer des relations interpersonnelles adéquates.

En bref, il importe pour l'enseignant de faire preuve d'un bon leadership et d'être une saine figure d'autorité pour ses élèves. De la

sorte, il met en place des éléments indispensables au développement d'un attachement sécurisant favorisant ainsi un meilleur développement. Dans le cadre de cette recherche, il convient d'outiller et de soutenir les enseignants dans leurs compétences afin de mieux intervenir auprès des élèves ayant des problématiques comportementales. Ce soutien se trouve aussi sur le plan de la compétence à être un bon leader et à favoriser un attachement sécurisant afin de mieux transiger avec les besoins particuliers des élèves ciblés par cette recherche.

Ceci respecte et s'inscrit dans une approche multimodale, telle que définie précédemment, car l'enseignant, au cœur des interventions, a le souci de soutenir les élèves et de répondre à leurs besoins sur tous les plans. Ainsi, il s'assure que ces derniers évoluent dans tous les types d'apprentissages en intervenant tant au plan de l'encadrement de leur environnement que de leur soutien social et affectif. De plus, en nourrissant une relation de confiance avec ses élèves, l'enseignant favorise la mobilisation d'interventions diverses provenant de diverses approches puisqu'il rend possible un travail tant au plan cognitif, social et affectif.

4.3 Modèle de la réponse à l'intervention

Il existe un modèle tout récent, qui a fait ses preuves sur la réussite des élèves, implanté aux États-Unis au début des années 2000, qui favorise l'utilisation d'une approche multimodale : la réponse à l'intervention (RAI) (L. Mulholland, 2013; Whitten *et al.* 2012; Colleen, 2008; Fuchs et S. Fuchs, 2006 et Fuchs, Mock, L. Morgan et L. Young, 2003). Initialement, cette approche fut développée afin d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, la structure et les fondements qui se dégagent du modèle s'avèrent transférables à d'autres

contextes. À ce propos, Whitten *et al.* (2012) mentionnent que le modèle RAI répond bien au concept de différenciation. À cet effet, dans le cadre de cette recherche, le modèle RAI demeure adéquat pour le soutien des multiples problématiques comportementales qui surviennent dans une classe. Hierck, Coleman et Weber (2013) ajoutent que les étiquettes parfois apposées aux élèves vivant des difficultés comportementales sont à proscrire. Effectivement, le modèle RAI propose un portrait global, et non rigide, pour représenter les différents élèves constituant un groupe. La vision universelle des comportements permet l'abolition de ces étiquettes et favorise une approche centrée sur les besoins de chaque individu.

Ainsi, le modèle RAI se révèle être une méthode dont les enseignants peuvent bénéficier afin d'intervenir auprès des élèves à risque ou en difficulté au plan comportemental (Fuchs, et S. Fuchs, 2006). Le modèle RAI se veut une approche différenciée et construite en respectant une structure d'intervention progressive sur trois niveaux. Généralement, la pyramide est utilisée pour illustrer le fonctionnement du modèle.

Plus spécifiquement, Whitten *et al.* (2012) expliquent que les fondements de cette approche résident dans des observations et des évaluations systémiques des élèves et par des méthodes d'intervention différenciées et adaptées. En ce sens, Fuchs et S. Fuchs (2006) soulignent que le modèle comprend deux volets sur lesquels l'approche se base : la réponse et l'intervention.

En bref, la réponse représente l'analyse et l'observation de l'élève dans le but de vérifier comment il répond aux multiples interventions, aux consignes, aux règles et aux enseignements de la classe. C'est un

regard sur le comportement. La figure 5 fait état des comportements représentant la population étudiante et à sa répartition selon les types de réponses à l'encadrement scolaire (Fuchs et S. Fuchs, 2006).

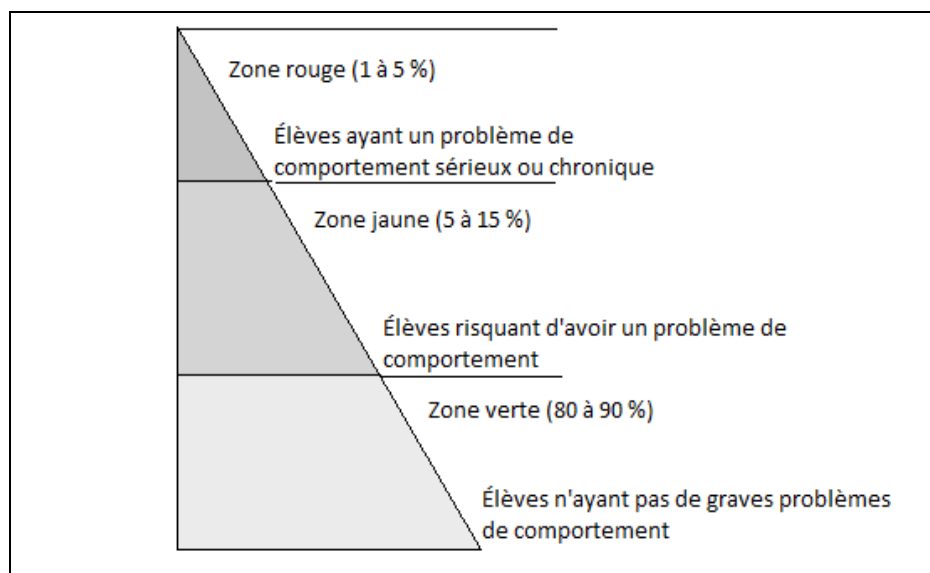


Figure 5 – Pyramide des comportements (RAI)

Source inspirée de : Hierck, T., Coleman, C. et Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal :Chenelière Éducation, p.16.

Ainsi, il existe trois niveaux de comportements : les élèves sans problèmes de comportement, les élèves risquant d'avoir un problème de comportement et les élèves ayant un problème de comportement.

Au cœur de cette approche, l'intervention représente les moyens entrepris pour accompagner cet élève lorsqu'il y a une réponse inadéquate à l'encadrement (Fuchs et S. Fuchs, 2006). Le modèle d'intervention propose des outils et des stratégies qui évoluent et se raffinent en fonction des besoins et des spécificités des élèves. En effet, plusieurs auteurs précisent que le modèle se caractérise par son aspect multimodal, sollicitant plusieurs méthodes,

et ce, en respectant une approche multiniveaux (Colleen, 2008; Fuchs, *et al.*, 2003; Fuchs, et S. Fuchs, 2006 et L. Mulholland, 2013). Pour ainsi dire, plus les comportements dévient de l'encadrement initial, plus les interventions se spécifient.

La figure 6 offre un aperçu sommaire cette pyramide d'intervention.

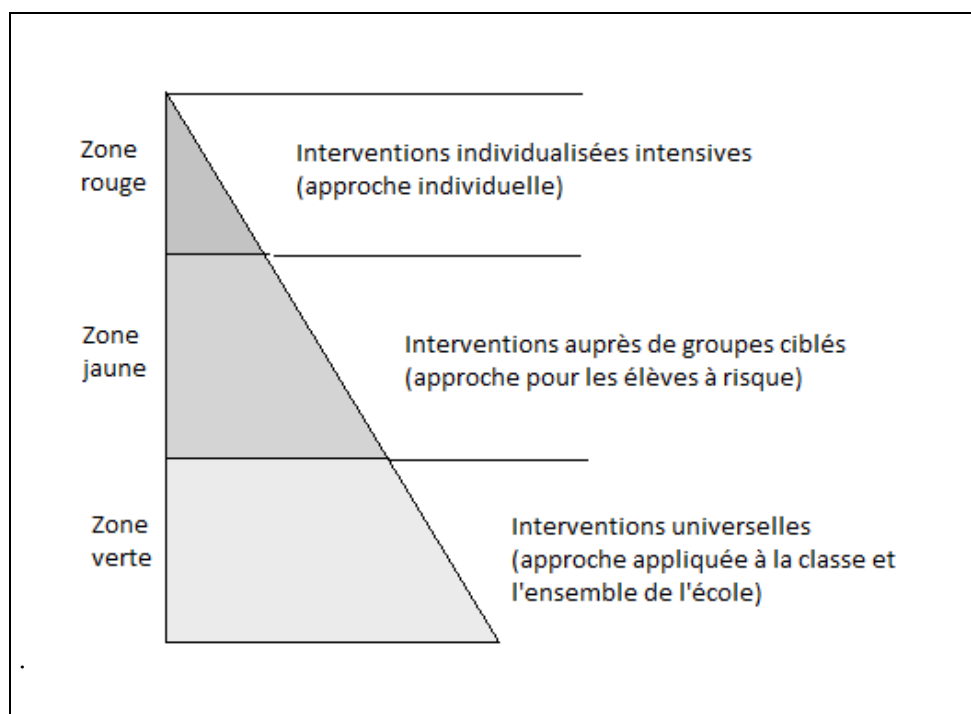


Figure 6 – Pyramide des interventions (RAI)

Source inspirée de : Hierck, T., Coleman, C. et Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal :Chenelière Éducation. p.19.

Les trois niveaux d'intervention, soit les interventions universelles, les interventions auprès de groupes ciblés et les interventions individualisées et intensives, seront détaillés au cours de la présente section.

4.3.1 Niveau 1 : interventions universelles

Le niveau un du modèle tend vers une approche globalisante et s'adressant à l'ensemble du groupe telle qu'illustré à la base de la pyramide de la figure 5. Ainsi, tous les élèves se retrouvent ciblés. Whitten *et al.* (2012) et Royer (2005) qualifient les interventions de ce premier niveau d'universelles. Effectivement, celles-ci composent la structure encadrante et solide de la gestion de classe. Dans cet esprit, cette structure appuyée de bonnes méthodes efficaces s'adresse nécessairement à l'ensemble des élèves. Toujours respectant le principe d'universalité du premier niveau, Fuchs *et al.* (2003) soulignent que cette première phase détient l'avantage d'offrir un support rapide et efficace s'adressant à une majorité d'élèves qui s'estime à 80 % d'un groupe classe. Ce taux représente la proportion d'élèves qui répondent habituellement bien à ce type de gestion de classe et pour qui aucune intervention plus spécifique n'est nécessaire. Assumant indirectement le rôle de modérateurs des mauvais comportements, les élèves qui fonctionnent bien en classe peuvent présenter une source intéressante de motivation pour les autres élèves aux comportements plus fragiles.

La prévention constitue la ligne directrice de ce premier niveau d'intervention qui aborde cet objectif par des moyens variés appliqués pour tous (Hierck, *et al.*, 2013; Colleen, 2008; Goupil, 2007 et Fuchs et S. Fuchs, 2006). Pour Whitten *et al.* (2012), il demeure essentiel que l'enseignant, qui représente le principal intervenant, puisse mobiliser des stratégies, des méthodes, des outils, des programmes, des guides et des interventions diversifiées, flexibles, différenciées et soutenues par la recherche. Puisqu'une visée préventive marque le premier niveau d'intervention, l'enseignant doit s'assurer d'offrir un accompagnement le plus efficace possible en fonction des différences de chacun.

En plus d'être réfléchi afin de fournir un fonctionnement prévisible et sécurisant, la mise en pratique du modèle RAI favorise l'épanouissement personnel des élèves (Goupil, 2007). Pour Fuchs et S. Fuchs (2006), l'obtention de résultats positifs et significatifs repose entre autres sur la qualité des connaissances et des compétences des enseignants. Encore faut-il que ces derniers puissent instaurer un climat adéquat. Pour ce faire, Whitten *et al.* (2012) soulignent la nécessité de parfaire leurs connaissances. Mobiliser des moyens aussi variés avec un souci de l'individualité de tous requiert une base importante de théories et de fondements appuyée par la science, un perfectionnement des stratégies et des outils mobilisés et une ouverture.

Ce premier niveau constitue, entre autres, de par sa visée universelle, la phase idéale pour l'évaluation et l'observation. La quête d'informations pertinentes pouvant aider à soutenir l'élève borde ce premier niveau. Le processus agit en tant que filtre permettant de faire émerger les élèves qui répondent inadéquatement aux règles et au fonctionnement de base. En bref, ce niveau rend possible l'identification des élèves nécessitant un soutien plus précis que l'approche globalisante (Whitten *et al.*, 2012; Fuchs et S. Fuchs, 2006).

4.3.2 Niveau 2 : interventions auprès de groupes ciblés

Le deuxième niveau d'intervention s'emboîte au premier. Celui-ci se concentre sur la proportion d'élèves qui ne répondent pas positivement à l'encadrement universel et préventif établi préalablement. D'ailleurs, ce niveau se qualifie de ciblé par Whitten *et al.* (2012), car il offre aux élèves l'attention et le soutien complémentaires nécessaires. Ces élèves constituent environ 5% à 15 % de la totalité d'un groupe. Ces derniers, qui démontrent des indices de difficulté de comportement, forment un

ensemble plus homogène qui se compose d'élèves dits à risque (L. Mulholland, 2013; Whitten *et al.*, 2012; Goupil, 2007; Fuchs et S. Fuchs, 2006 et Royer, 2005). Bien que ce groupe se considère homogène de par sa fragilité sur le plan de l'adaptation et du comportement, le profil de ces élèves en demeure fondamentalement distinct et unique.

Puisque les comportements observés en classe ne correspondent pas aux attentes clairement expliquées par l'enseignant, ces élèves requièrent un encadrement particulier. Le modèle RAI implique l'ensemble de l'équipe-école dans le processus de soutien (Whitten *et al.*, 2012; Collen, 2008; Goupil, 2007; Fuchs et S. Fuchs, 2006 et Royer, 2005). Ainsi, en plus de l'enseignant, les orthopédagogues, les éducateurs spécialisés, l'équipe de professionnels, la direction et les membres de l'équipe de soutien impliqués peuvent participer à la mise en place et à l'application de stratégies et d'interventions ciblées. Bien entendu, l'implication des parents s'avère utile puisqu'ils contribuent à fournir des informations pertinentes pour la démarche d'aide envers leur enfant (Whitten *et al.*, 2012).

Avant toute chose, il importe de se rappeler que le modèle RAI suit un mouvement proactif qui accorde une place dominante à l'évaluation et à l'intervention. Whitten *et al.* (2012) considère que pour agir de manière optimale, la phase de préparation joue le rôle de levier pour mettre en œuvre des interventions efficaces. Les auteurs rappellent qu'en plus d'observer et d'évaluer systématiquement les agissements de l'élève au niveau un, il se révèle indispensable de le faire aussi lors d'interventions plus ciblées. L'équipe d'intervenants doit procéder à une évaluation plus complète et pointue de l'élève afin de déterminer ses capacités, ses difficultés et ses besoins. Le choix de l'approche et des stratégies subsiste dans la compréhension claire des comportements de l'élève puisque

l'accompagnement se fait de près et avec une visée développementale (Whitten *et al.*, 2012; Goupil, 2007 et Fuchs et S. Fuchs, 2006). Finalement, un suivi et un questionnement ponctuels sont nécessaires tout au long de la démarche d'intervention.

Par la suite, par une concertation de la part des multiples intervenants, des solutions adaptées aux besoins de l'élève peuvent se mettre en place (Collen, 2008; Fuchs et S. Fuchs, 2006; Goupil, 2007, et Royer, 2005). La nature de ces interventions prend plusieurs formes. Royer (2005), Fuchs et S. Fuchs (2006) ainsi que Goupil (2007) en présentent quelques-unes. Tout d'abord, il se révèle aidant d'appliquer certains moyens en sous-groupe ou encore individuellement. L'enseignant se retrouve généralement assisté d'autres intervenants afin d'offrir une aide spécifique (Whitten *et al.*, 2012).

De plus, la mise en place de stratégies favorisant l'émergence de comportements de remplacement, c'est-à-dire de comportements adéquats, est suggérée. Les auteurs proposent aussi de miser sur le développement des habiletés sociales, du contrôle des émotions et de l'accomplissement de réussite, etc. Selon Hierck, Coleman et Weber (2013), ce groupe représente une cible importante. Des résultats positifs et considérables émergeant de bonnes interventions signifient une réussite et une diminution notable des mauvais agissements.

En dernier lieu, l'influence positive des pairs apparaît comme un moyen intéressant. Les élèves ciblés dans ce deuxième niveau ne comportent pas de réels problèmes de comportement, se faisant, ils subissent facilement l'influence des autres et peuvent profiter d'un entourage d'élèves du premier niveau (*Ibid.*, 2013). Il convient à l'enseignant d'aborder une flexibilité dans son approche permettant une

modélisation de comportements appropriés par les élèves qui fonctionnent bien classe. Proposer des travaux d'équipe ou encore de partager une responsabilité au sein de classe se révèlent de bons exemples.

4.3.3 Niveau 3 : interventions individuelles intensives

Le dernier niveau d'intervention du modèle RAI représente la pointe de l'iceberg des problématiques comportementales. Fuchs *et al.* (2003) ainsi que Fuchs et S. Fuchs (2006) précisent que cette dernière tranche d'élèves représente de 1 % à 5 % des élèves fréquentant l'école.

Malgré le cheminement parcouru, les agissements de ces élèves apparaissent comme d'importantes difficultés de comportement puisque ces derniers ne répondent pas aux méthodes variées et différenciées appliquées. En dépit des compétences complémentaires des multiples intervenants mises à profit dans la démarche d'aide, ces élèves n'ont pas démontré l'amélioration attendue et présentent bien souvent un trouble du comportement (Whitten *et al.*, 2012 et Fuchs *et al.*, 2003).

La réussite n'étant pas optimale, Fuch, *et al.* (2003) expliquent que ce dernier niveau dirige les élèves vivant des problématiques comportementales importantes et persistantes vers des services spécialisés et individualisés. Les explications fournies dans les écrits de Royer (2005) précisent qu'à ce stade-ci, la classe ordinaire ne possède pas les mesures d'encadrement nécessaires au soutien de ces élèves. Ceux-ci, souffrant de difficultés plus profondes souvent en concomitance avec des difficultés d'apprentissage se trouvent trop ancrés dans leur problématique et requièrent une aide allant au-delà des possibilités du cadre scolaire qu'offre la classe ordinaire.

Par contre, dans nos écoles, les élèves de ce troisième niveau fréquentent tout de même les classes ordinaires (Hierck, Coleman et Weber, 2013). On les reconnaît par leurs agissements fréquents, persistants et intenses. Malgré le défi substantiel qu'ils représentent pour les enseignants, le soutien constant peut porter fruit. L'école doit tenter d'offrir dans ce cas-ci un suivi et des interventions individuelles chapeautées par un professionnel.

La figure 7 démontre clairement les trois niveaux d'interventions proposés par le modèle RAI.

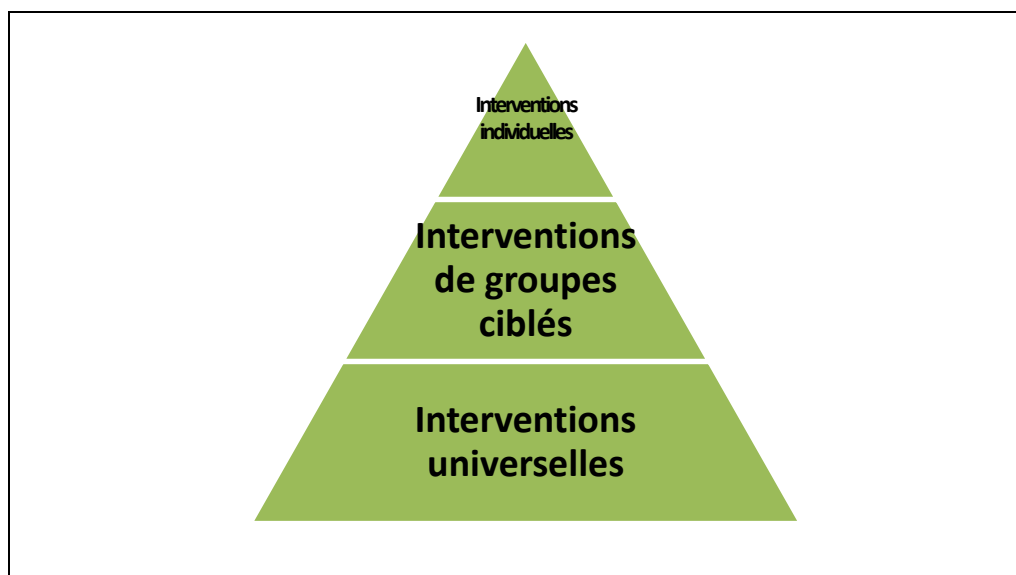


Figure 7: Trois niveaux du RAI

Il est donc possible de voir par cette figure la progression du raffinement des interventions proposées par le modèle ainsi que la proportion qui diminue des élèves touchés par les interventions plus celles-ci s'intensifient.

5- CONCLUSION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Les enseignants composent avec des problématiques comportementales au quotidien. Pour faire face efficacement à cette clientèle plus difficile, tel que précisé lors de la problématique, les enseignants doivent agir avec compétence, c'est-à-dire, posséder diverses ressources et être en mesure de les appliquer dans leur pratique tout en ayant des résultats satisfaisants. Ainsi, ils doivent parfaire leurs compétences, soit leurs savoirs, leur savoir-faire et leur savoir-être. D'ailleurs, l'objet développé par cette recherche tend à soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour intervenir efficacement auprès de nombreux élèves présentant des problématiques comportementales.

Tel qu'expliqué précédemment, ce grand ensemble est formé d'élèves vivant des difficultés comportementales et d'autres présentant un réel trouble du comportement. Somme toute, il se dégage de l'ensemble des problèmes de comportement considéré dans cette recherche une hétérogénéité marquée. Les manifestations que peuvent prendre les mauvais comportements se révèlent sous toutes formes. Parfois elles sont extériorisées, comme l'agressivité ou de l'agitation, ou intériorisées, comme l'anxiété et l'isolement. Les problématiques comportementales s'accompagnent aussi par moment de troubles associés. En effet, le TDAH, les difficultés scolaires, le rejet et l'isolement, l'anxiété et les troubles de l'humeur se présentent parfois conjointement aux difficultés de comportement ce qui contribue à complexifier l'ensemble de ces élèves en difficulté d'adaptation.

Pour soutenir ces élèves dans leur particularité, plusieurs approches existent. L'approche comportementale, l'approche cognitive-comportementale, l'approche socio-constructiviste, l'approche

développementale et l'approche systémique offrent des méthodes et des visions leur étant propres. Plusieurs auteurs soutiennent que pour optimiser les interventions devant une multitude de comportements distincts, adopter une approche multimodale se révèle bénéfique (Baker, 2008; Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006). Cette approche multimodale, puisant donc au sein de plusieurs approches, représente ce qui est privilégié par cette recherche.

Dans la foulée des approches multimodales, le modèle RAI a été retenu puisqu'il permet de répondre au besoin ciblé dans cette recherche qui est de soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour l'intégration d'un grand nombre d'élèves présentant des problématiques comportementales. En effet, les enseignants composent quotidiennement avec une multitude de difficultés sur ce plan. La vision globale et progressive que propose le modèle RAI favorise la mise en commun de plusieurs approches et stratégies différentes qui permettent d'intervenir sur un grand nombre d'élèves. En plus d'offrir une structure solide d'encadrement s'adressant à l'ensemble du groupe, elle encourage à raffiner les méthodes au besoin de tous avec l'aide des différents intervenants du milieu.

S'appuyant sur les principes proposés par le modèle RAI, la présente recherche met au centre de ses intérêts l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés sur le plan du comportement. C'est par une approche globalisante et adaptée aux besoins de chaque élève que l'objet de recherche se compose, et ce, dans le but de favoriser le développement de ceux-ci. Pour bien concevoir et élaborer le guide regroupant les diverses composantes susceptibles de contribuer à rendre les enseignants plus compétents dans leurs interventions et ainsi les soutenir, le prochain

chapitre expliquera la méthodologie précise qui rendra possible l'accomplissement de cet objectif.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre traite de la méthodologie utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Dans un premier temps, les orientations méthodologiques choisies sont explicitées afin de présenter l'avenue utilisée pour répondre au but et à la question de recherche soit, quelles sont les composantes d'un guide d'intervention qui soutiendraient l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires du primaire dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves qui démontrent des problématiques comportementales? Dans un deuxième temps, la démarche entreprise est décrite. Les étapes de la recherche de développement d'objet et les procédés sélectionnés pour structurer le travail et le valider scientifiquement sont expliqués.

1- ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Tel que démontré au premier chapitre, tout porte à croire que certains enseignants travaillant au sein de classes ordinaires éprouvent des difficultés dans l'intégration et la gestion des nombreux élèves ayant des problématiques comportementales. Plusieurs raisons semblent justifier ce défi, notamment la formation lacunaire, le niveau de connaissances insuffisant sur les problématiques comportementales et le manque de ressources telles des outils, des stratégies ou encore des moyens pour intervenir sur ce type d'élèves.

Par conséquent, il existe un besoin de bonifier les connaissances sur les problématiques comportementales et d'enrichir les stratégies et les méthodes d'intervention des enseignants pour les soutenir dans cet

enjeu. La présente recherche entend élaborer un outil permettant aux enseignants du primaire de mieux composer au quotidien avec ces enfants en leur proposant des éléments, des ressources externes et internes, susceptibles de soutenir leur agir compétent.

Pour bien répondre à cet objectif de recherche, une approche méthodologique est sélectionnée. Cette approche permet d'identifier et de regrouper les composantes d'un guide d'intervention s'adressant aux enseignants des classes ordinaires du primaire qui nécessitent un soutien dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves qui démontrent des problématiques comportementales.

La figure 8 synthétise les orientations méthodologiques employées au cours de cet essai.

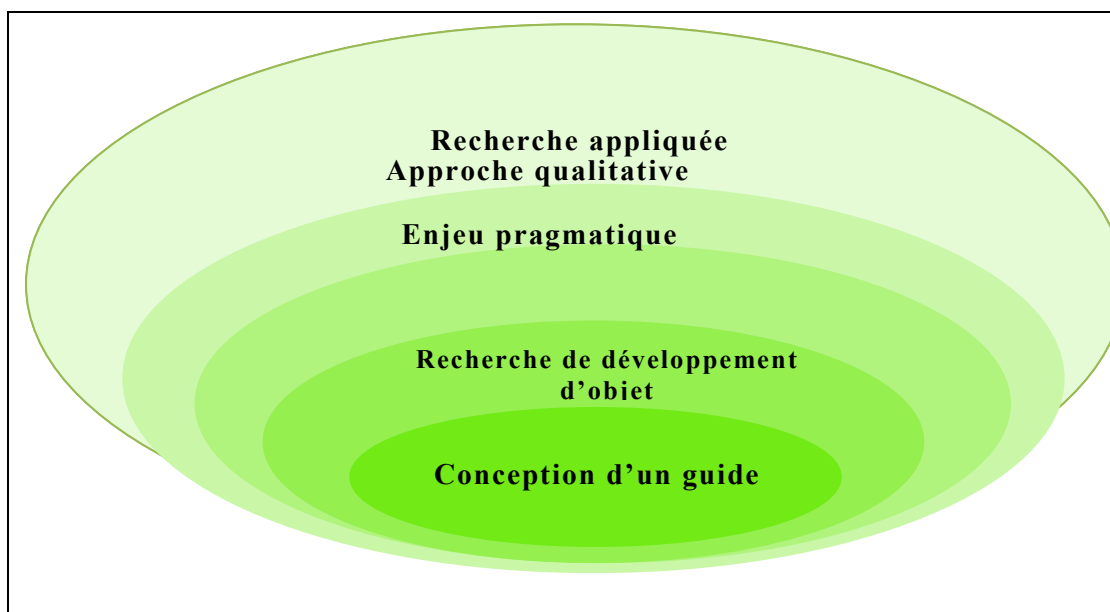


Figure 8 : Orientations méthodologiques de la recherche

Celle-ci illustre que l'essai se déroule dans le cadre d'une recherche appliquée et s'oriente vers la solution d'une problématique

issue du milieu. Donc, elle répond à un enjeu pragmatique. En effet, elle pose un regard sur la problématique soulevée précédemment et y apporte une solution en suivant une approche qualitative. C'est la recherche de développement d'objet qui correspond le mieux à la finalité du projet et donc qui est choisie. Plus précisément, le matériel pédagogique développé prendra la forme d'un guide.

1.1 Recherche appliquée

La présente recherche s'inscrit dans un mouvement de recherche appliquée. Selon Bonneville, Grosjean et Lagacé (2007), la recherche de type appliqué intervient sur la pratique en s'appuyant sur des éléments de connaissance puisés au sein de la littérature scientifique. Elle agit dans un désir de modifier les méthodes et les façons de faire afin de remédier à un problème, bien souvent, observé au sein d'un milieu. En d'autres termes, la recherche appliquée apporte une solution pratique, concrète et nouvelle à une problématique en exploitant et en prenant ses appuis sur les découvertes, les connaissances, les théories et les faits provenant de recherches fondamentales.

L'objectif de cet essai vise le soutien et le développement des compétences des enseignants dans leurs actions et dans leur pratique quotidienne auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales. Pour ce faire, le guide proposé souhaite plus précisément fournir un apport de connaissances théoriques et pratiques qui sont considérées favorables par la littérature scientifique. Ceci, dans le but de pour mieux les guider afin de modifier et d'améliorer leur savoir, leur savoir-être et leur savoir-faire, et principalement, d'enrichir la pratique enseignante de moyens, de techniques, d'outils, de stratégies et de façons de faire pour répondre au problème relié à la pratique auprès

de cette clientèle d'élèves. En somme, l'outil veut soutenir, bonifier et développer l'agir compétent des enseignants pour leur permettre de mieux intervenir auprès d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales ce qui répond parfaitement à l'approche appliquée décrite par Bonneville, Grosjean, Lagacé (2007). Autrement dit, dans cet essai, il est soulevé que gérer, encadrer et intervenir efficacement auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales semble difficile et peut contribuer à épuiser et affecter personnellement certains enseignants. L'enjeu et la problématique se trouvent pour ainsi dire au cœur de la pratique enseignante. La recherche propose par le biais d'un guide, des composantes permettant d'enrichir l'agir compétent des enseignants pour intervenir plus efficacement.

Bien entendu, en plus de miser sur le soutien à «la modification des pratiques enseignantes et de proposer un «plan d'action» pour intervenir efficacement dans une situation donnée» (*Ibid*, 2007, p. 30-31), le guide élaboré prend ses assises sur un cadre de référence rigoureux. Ces références, présentées au deuxième chapitre, comprennent plusieurs théories et concepts fondamentaux provenant de la littérature scientifique, qui seront mis à profit pour développer l'objet, soit le guide. Cet objet de recherche sera notamment fondé sur des connaissances portant sur les problématiques comportementales, sur les compétences professionnelles des enseignants, sur les approches psychologiques utilisées en classe, sur les moyens efficaces d'intervenir auprès des élèves ayant des problématiques comportementales et sur la théorie du modèle de la réponse à l'intervention. Ces fondements scientifiques permettant de définir la solution choisie, qui est jugée plus favorable pour pallier à la problématique, permettent de répondre aux critères propres à la recherche appliquée.

De façon à être le plus collé à la réalité des enseignants et de leur présenter un guide correspondant à leurs besoins, plusieurs observations ont été faites suivant une approche qualitatif.

1.2 Approche qualitative

Cette approche qualitative, selon Taylor et Bogdan (1984), «recueille et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes.» (dans Deslauriers, 1991, p. 6) Elle mobilise des données non mesurables qui se traduisent par les mots et non par des chiffres ou des statistiques. Essentiellement, cette approche permet d'approfondir la compréhension d'un sujet en se fondant sur des données subjectives. Dans le cadre de cette recherche, les données qualitatives recueillies prendront par exemple la forme d'observations, de commentaires ou d'analyses subjectives provenant d'écrits scientifiques, d'un sondage, d'un questionnaire ou d'une entrevue.

1.2.1 Analyse qualitative des données

Précédemment, il a été démontré que l'épuisement, le manque de connaissances, de formation et de ressources ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'intervention devant le nombre croissant d'élèves présentant des problématiques comportementales forment sommairement la problématique soulevée précédemment. Pour bien comprendre cet enjeu, l'observation, l'analyse et l'interprétation de données relevant d'écrits ou de commentaires permettront de porter un regard subjectif favorisant une compréhension approfondie de la situation.

Plus précisément, la problématique est définie par l'analyse et l'interprétation de plusieurs écrits provenant de la littérature scientifique et de commentaires d'enseignants sondés lors de cette recherche par des questions favorisant des réponses davantage ouvertes⁷. Les propos et les informations recueillies regroupent des observations, des opinions, des perceptions, des descriptions, des analyses, etc., portant sur le contexte dans lequel évoluent les enseignants et sur leur pratique lorsqu'ils transigent avec des élèves manifestant des problématiques comportementales. De plus, la problématique prend appui sur des témoignages d'enseignants et de chercheurs qui se sont penchés sur le sujet.

Reidy et Mercier (1996) soulignent, quant à eux, que l'approche qualitative «se concentre pour démontrer la relation qui existe entre les concepts, sur les descriptions et les significations des données par les participants et le chercheur, et sur la description sémantique.» (p. 318) Au sein de cette recherche, l'interprétation, les multiples liens et les nombreuses corrélations faits entre les données et les informations du cadre de référence servent à établir les composantes du guide qui semblent plus favorables pour pallier la problématique soulevée.

En somme, ces différentes «données d'expériences, de représentations et d'opinions.» (Deslauriers et Kérisit, 1997, dans Harvey et Loisel, 2007, p. 48) s'inscrivent dans l'analyse qualitative puisqu'elles font appel à des informations et des données ne pouvant pas être mesurées ou comptabilisées, mais plutôt interprétées et analysées afin d'en tirer un sens subjectif. La recherche suit donc une approche qualitative autant dans la définition de sa problématique que

⁷ Les outils et les méthodes employés seront détaillés et expliqués plus loin dans ce chapitre.

dans l'analyse des informations qui soutiennent la compréhension et le choix du contenu du guide.

1.2.2 Outils de méthodologie qualitative

Plusieurs outils de collecte de données demeurent priorisés par l'approche qualitative. Ceux-ci permettent de recueillir des informations qualitatives servant à l'interprétation (Harvey et Loisel, 2007). Ces auteurs précisent aussi que plusieurs de ces outils permettent de recueillir des données qualitatives pouvant servir à enrichir une recherche de développement d'objets particulièrement puisqu'ils contribuent à colliger des données sur lesquelles appuyer certains choix lors de la conception de l'objet développé ainsi qu'«à réviser au besoin ces choix.» (*Ibid*, 2007, p. 48) Dans la présente recherche, le sondage, le questionnaire et l'entrevue de groupe représentent trois outils de collecte de données relevant de l'approche qualitative.

1.2.2.1 Sondage. Le sondage et le questionnaire, définis par Angers (2000), sont deux outils «visant à questionner un grand nombre d'individus pour faire un prélèvement qualitatif.» (n.p.) Dans cette recherche, un premier sondage composé de questions fermées, visant l'obtention de réponses courtes et très précises, ainsi que des questions ouvertes, permettant de répondre librement et en développant davantage, a contribué à la cueillette d'éléments servant à définir un meilleur portrait de la problématique soulevée par cette recherche au premier chapitre. Plus spécifiquement, ce sondage répondu par douze enseignants a servi à faire le point sur la réalité actuelle des enseignants en classes ordinaires dans l'intégration de nombreux élèves présentant des problématiques comportementales. En questionnant directement les enseignants, une

source impressionnante de commentaires et de témoignages a nourri l'analyse qualitative de la problématique.

1.2.2.2 Questionnaire. Dans un deuxième temps, un questionnaire a été proposé à un groupe d'enseignants, d'un professionnel et d'un expert issus du milieu de l'éducation. Le questionnaire comprend plusieurs questions ouvertes et il est bâti sous une forme semi-directive. Ainsi, les questions posées ciblent un sujet ou un thème précis et orientent la discussion, mais sans pour autant altérer la liberté accordée lors des réponses (Angers, 2000). Cet outil de collecte de données relève de l'approche qualitative puisque les informations, en plus d'être descriptives et subjectives, proposent des opinions et des interprétations utiles à la validation des choix des composantes du guide. En somme, le questionnaire a pour objectif d'évaluer le guide élaboré afin de permettre des ajustements jugés nécessaires pour l'améliorer.

1.2.2.3 Entrevue de groupe. Finalement, l'entrevue, pour sa part, «est une technique directe visant à questionner quelques individus, de façon semi-directive.» (*Ibid*, 2007, n.p.) Dans le cadre de l'entrevue de groupe effectuée pour cette recherche, les individus questionnés ont été invités à répondre à des questions ouvertes de façon semi-directive. Principalement orientées vers la discussion, les réponses permettent la réflexion et le positionnement concernant les composantes du guide.

Sommairement, cette recherche respecte l'approche qualitative puisqu'elle présente un portrait précis, détaillé et descriptif de l'enjeu de recherche faisant état d'une compréhension approfondie de la problématique. De plus, elle s'inscrit dans un travail rigoureux et consciencieux d'analyse de données qualitatives qui se présentent entre autres sous forme de descriptions, de commentaires, d'observations et de

perceptions. Pour terminer, elle répond à une approche qualitative, puisqu'elle mobilise des outils de collecte de données qualitatives favorisés par cette approche.

1.3 Enjeu pragmatique

Van der Maren (1999) définit l'enjeu pragmatique comme suit : «elle vise la résolution de problèmes par la recherche de solutions fonctionnelles.» (dans Anadon, 2001, p. 79)

La présente recherche répond à un enjeu pragmatique, car elle met en évidence un problème et un enjeu réel qui touche une grande partie des enseignants : le manque de connaissances et de moyens pour intervenir efficacement auprès d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales. Tel que précisé au premier chapitre, cette problématique génère des répercussions importantes vécues par plusieurs enseignants. À cet effet, le but de la recherche consiste à apporter une solution pratique et concrète. Tout d'abord, l'enjeu pragmatique est répondu par la conception d'un guide d'intervention qui fournit des connaissances, mais principalement un large éventail d'outils pratiques, de moyens, d'interventions, de stratégies, de pistes d'actions ou d'approches nourrissant concrètement la pratique enseignante et favorisant ainsi le développement de leur agir compétent pour mieux transiger avec ce type d'élèves.

En somme, le développement de compétences et d'habiletés professionnelles par des moyens pratiques et applicables fait que cette recherche répond à un enjeu pragmatique.

La solution proposée pour résoudre un enjeu peut prendre différentes formes. En effet, Van der Maren (1999) mentionne à titre d'exemple le matériel pédagogique, les stratégies d'enseignement, les exercices, les guides d'interventions, etc. À cet effet, en retenant le guide comme outils pour résoudre cet enjeu, cette démarche s'inscrit dans une recherche de développement d'objet.

1.4 Recherche de développement d'objet

Legendre (2005) caractérise la recherche de développement comme étant «une recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux.» (p. 1147) Van der Maren (1995) précise le concept de recherche de développement en ciblant trois orientations au développement : le développement de concept, le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles et le développement d'objet.

Le développement de concept «consiste à rechercher les applications et les développements d'outils issus de certains énoncés théoriques.» (dans Loisele, 2007, p. 80) La recherche sur le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles, vise plutôt le développement personnel de l'enseignant. Quant à elle, la recherche axée sur le développement d'objet tend à concevoir un objet qui apporte une solution concrète à un problème relevé dans la pratique.

Le guide élaboré par cette recherche propose une approche qui vise à soutenir l'agir compétent des enseignants appelés à intégrer plusieurs élèves ayant des problématiques comportementales dans une classe ordinaire. C'est au cœur de la pratique enseignante que se trouve la piste de réflexion de cette recherche. Ainsi, le guide développé tend à fournir

des connaissances et des moyens de soutenir les compétences et les habiletés personnelles pour éventuellement l'appliquer dans sa pratique et être un meilleur instrument d'intervention professionnelle.

Il vient d'être démontré que la présente recherche correspond à une recherche de développement, plus spécifiquement de développement d'objet. D'autres éléments contribuent à qualifier une recherche de développement d'objet. Ainsi, d'autres auteurs se prononcent sur la définition de la recherche de développement d'objet. Notamment, Jonhson (1977, dans Loiselle, 2007) qui la qualifie comme étant composé de deux volets distincts, soit les activités de recherche et les activités de développement. Pour respecter une rigueur scientifique dans la phase de développement d'un objet, pour Gall (1989, dans Loiselle, 2007) la recherche de développement fait non seulement appel à des méthodes scientifiques pour la création de l'objet, mais aussi pour le valider.

Sans conteste, cette recherche respecte les critères mentionnés par ces auteurs. En premier lieu, elle se compose d'un important volet de recherche permettant ainsi l'élaboration d'un cadre de référence rigoureux utilisé pour développer l'objet ainsi que le choix d'outils méthodologiques appropriés pour concevoir et valider le guide. En deuxième lieu, prenant appui sur la recherche effectuée préalablement, l'acte de développement de l'objet constitue le deuxième volet de la présente recherche. Celui-ci comprend une partie d'évaluation et une de modification afin de valider le produit final.

Le support développé pour atteindre le but de cette recherche réside dans l'élaboration d'un guide pour soutenir les enseignants correspondant au concept de développement d'objet de Van der Maren. Harvey et Loiselle (2007) entretiennent des propos similaires à ce dernier et

précisent que l'objet peut autant être tangible et «matériel » (p. 44) tel qu'un guide, qu'un matériel didactique ou des outils pédagogiques que «prescriptif.» (p. 44) L'objet «prescriptif», qui peut prendre la forme de stratégies d'enseignement, de procédés ou de méthodes, sert davantage à recommander et à guider les façons de faire. À cet effet, le guide répond davantage au but de la recherche. Il agit comme outil concret et tangible, servant de référence à la pratique enseignante. Il propose et prescrit des méthodes et des stratégies de l'ordre du savoir-être et du savoir-faire tout en fournissant des connaissances soutenant ces suggestions.

En dépit du fait que le guide vise à développer l'agir compétent, il convient de préciser pourquoi il ne s'agit pas d'une recherche axée sur le perfectionnement des habiletés personnelles. En fait, l'outil n'a pas une visée formatrice. L'objectif ne se situe pas dans l'accompagnement des enseignants à améliorer et à développer des compétences professionnelles. Il s'agit plutôt de fournir, de nommer, d'expliquer et de proposer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire susceptibles de soutenir l'enseignant dans sa pratique. Dans cette optique, il s'agit réellement d'un développement d'objet, prenant la forme d'un guide, puisqu'il recommande des pistes d'actions (Richey, 1994, dans Loiselle, 2007).

Puisque le guide propose des composantes multimodales d'interventions, de méthodes et de stratégies s'appuyant sur un modèle théorique existant, le RAI, il répond tout à fait à la recherche de développement d'objet tel que décrit par ces auteurs.

Faisant suite à la description des orientations méthodologiques de la présente recherche, les étapes de celle-ci seront présentées.

2- ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Pour parvenir à élaborer un guide respectant les besoins de la présente recherche, la recherche de développement d'objet suit un déroulement rigoureux. Plusieurs auteurs proposent des étapes permettant l'atteinte de l'objectif tout en s'assurant que la démarche demeure crédible et scientifique. Plus précisément, le modèle de Van der Maren (1999) et celui de Harvey et Loiselle (2009) seront expliqués puis combinés pour répondre aux besoins méthodologiques précis de cette recherche.

2.1 Modèle de Van der Maren

Van der Maren (1999) propose un modèle de recherche.

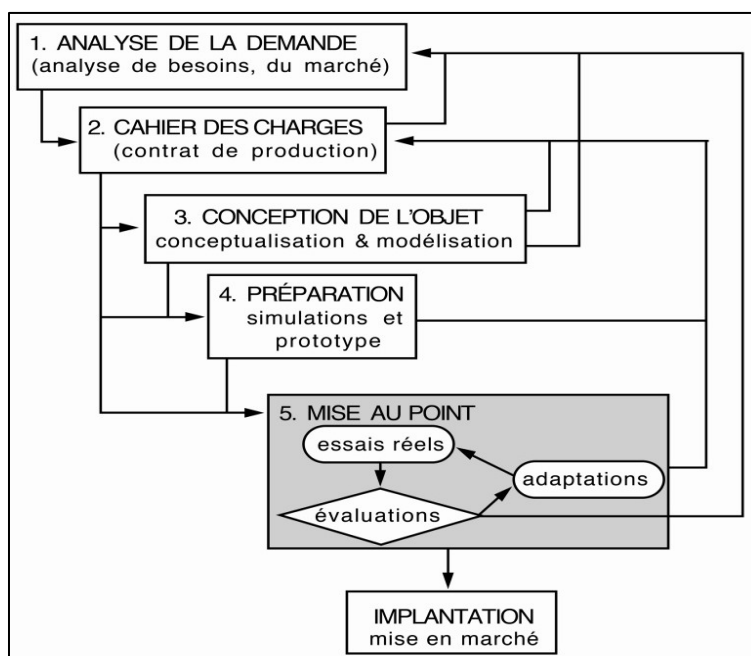


Figure 9-Développement d'objet pédagogique

Source : Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck. p.107.

La figure 9 de la page précédente présente la structure séquentielle du modèle de recherche de développement de cet auteur. Celle-ci comprend 5 phases soit 1) l'analyse de la demande, 2) le cahier des charges, 3) la conception de l'objet, 4) la préparation et 5) la mise au point.

Pour Van der Maren (1999) la recherche de développement ne devrait pas être linéaire. Des allers-retours fréquents entre ces étapes s'avèrent nécessaires d'où l'utilisation de flèches bidirectionnelles. De plus, suivant les cinq étapes, l'auteur ajoute une phase d'implantation. Une fois l'objet évalué et révisé par diverses mises au point, celui-ci peut être mis sur le marché. L'auteur précise tout de même que cette étape reste facultative. Un deuxième modèle a été analysé pour déterminer les étapes précises du développement de ce projet de recherche.

2.2 Modèle de Harvey et Loiselle

Inspirés du modèle de Nonnon (1993), Harvey et Loiselle (2009) suggèrent une démarche en cinq étapes, soit 1) l'origine de la recherche, 2) le référentiel, 3) la méthodologie, 4) l'opérationnalisation et 5) les résultats. La figure 10 de la page suivante illustre cette démarche.

Ces étapes composent une démarche séquentielle, mais qui invite le chercheur à travailler en boucle et à ne pas approcher les étapes de façon étanche? Ainsi, le modèle invite à définir clairement le problème à résoudre et ensuite appuyer la démarche de recherche par l'élaboration de référentiel théorique comprenant des éléments d'informations pertinents. S'en suit ensuite la description des orientations méthodologiques. Dans ce modèle, l'étape de conception de l'objet comprend aussi un volet où celui-ci est mis à l'essai afin de cerner les composantes pouvant être améliorées

afin d'obtenir un résultat jugé plus satisfaisant. Les auteurs proposent aussi une dernière étape où les résultats sont analysés.

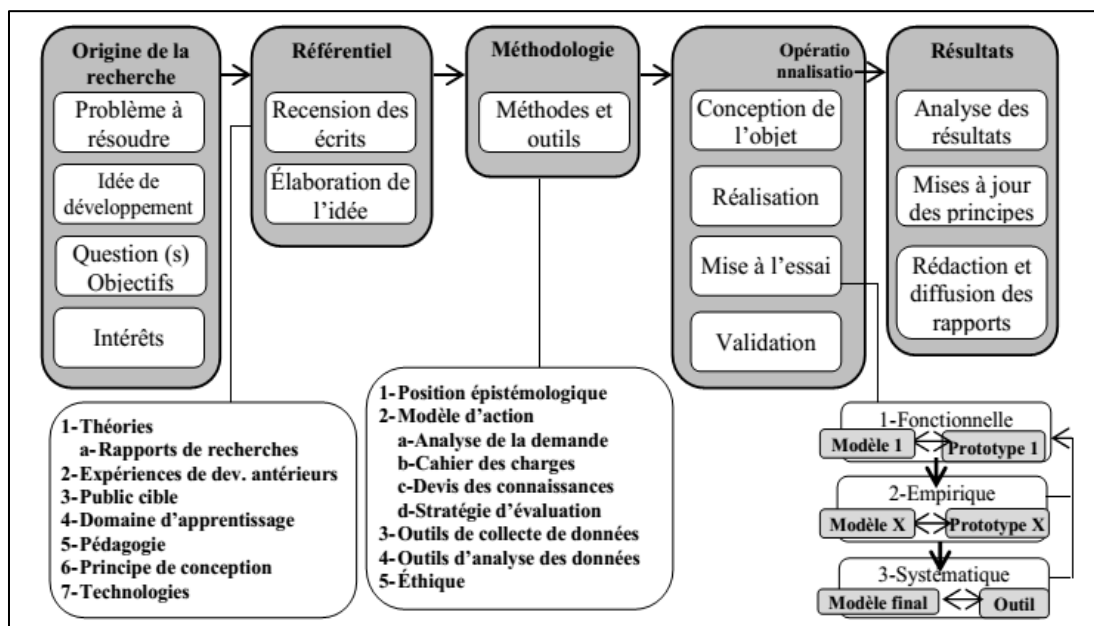


Figure 10- Modèle de recherche de développement

Source : Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche de développement. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.

Au regard de ces deux modèles, il a été choisi d'orienter la méthodologie de cet essai vers un arrimage de ce que proposent Van de Maren (1999) et Harvey et Loiselle (2009).

2.3 Modèle combiné de Van der Maren et de Harvey et Loiselle

Les étapes de Van de Maren (1999) et Harvey et Loiselle (2009) ont été analysées, comparées et combinées afin de cerner le modèle qui répondra davantage aux besoins de cet essai. À la lumière de cette analyse, il a été décidé de combiner les deux modèles puisque chacun proposait des nuances intéressantes. La figure 11 présente les deux modèles combinés et donc les étapes priorisées dans cette démarche.

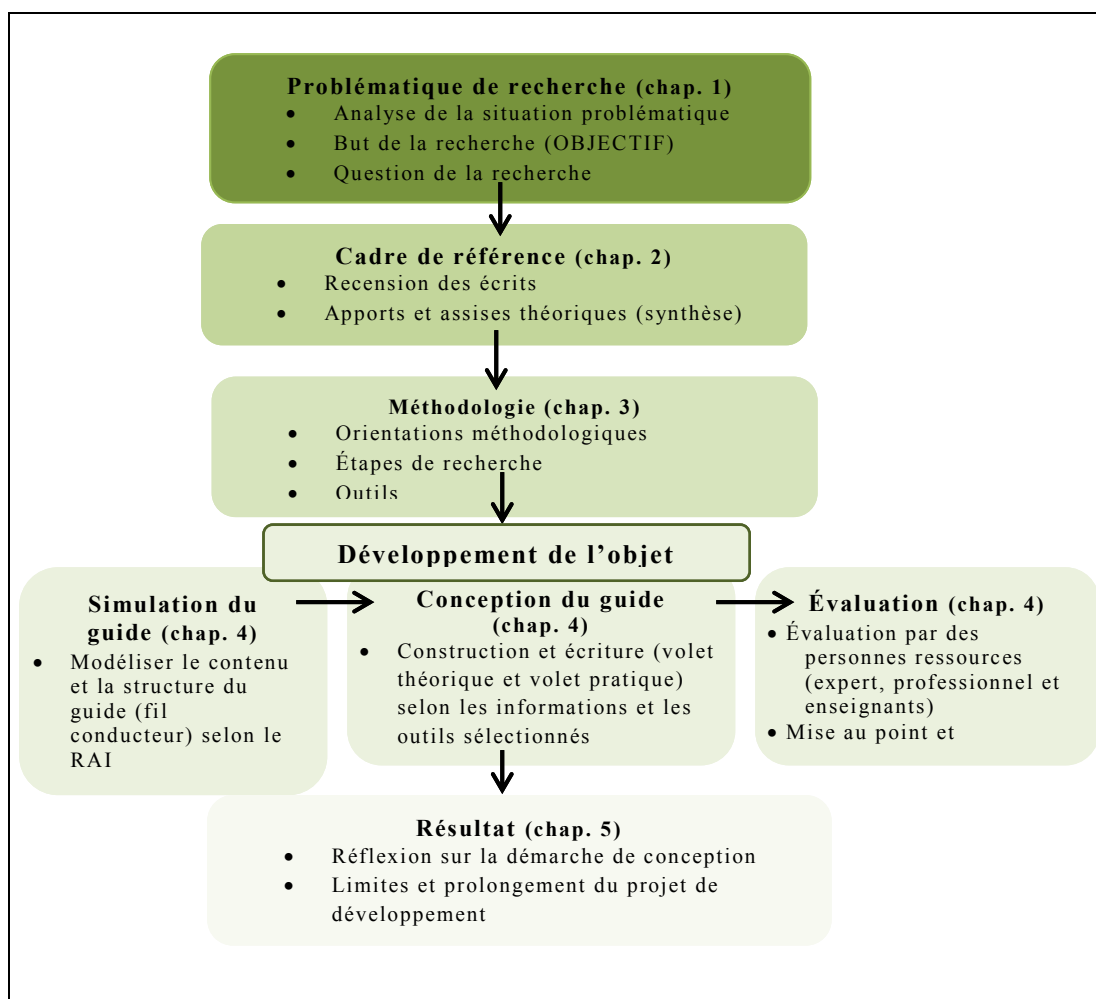


Figure 11 : Modèle combiné de Van der Maren (1999) et de Harvey et Loisel (2009)

Tout d'abord, le modèle de Harvey et Loisel (2009) proposait des étapes bien définies s'apparentant à la structure de l'essai. Celles-ci ont été conservées. En plus de suivre une séquence claire, elle offre une vision non-linéaire du travail de conception de l'objet au même titre que le modèle de Van der Maren (1999). Pour sa part, ce modèle proposait une étape de simulation de l'objet qui semblait un moyen efficace de structurer l'étape de la conception du guide. Ce modèle proposait aussi une étape d'évaluation. Celle-ci semblait enrichissante et a été retenue. Elle prendra la forme d'évaluation par le biais d'un questionnaire et d'une

entrevue de groupe auprès d'évaluateurs externes. Finalement, l'étape de l'implantation de l'objet développé est proposée par Van de Maren (1999). Bien qu'elle n'ait pas été retenue dans le cadre de cette recherche, elle demeure pertinente et à considérer comme piste à explorer à la suite de cet essai.

3- DÉROULEMENT

Pour arriver à concevoir le guide, un déroulement précis a été suivi. Ce déroulement est au service de l'atteinte de l'objectif du guide soit soutenir les enseignants dans le développement de leur agir compétent auprès de plusieurs élèves présentant des problématiques comportementales. Par cet objectif, le guide tend à nourrir les connaissances des enseignants qui semblent être insuffisantes, à briser leur isolement dans leur travail auprès de ces élèves, à prévenir l'épuisement et le surmenage et finalement, à favoriser l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Les sections suivantes décrivent le déroulement de la recherche qui respecte les étapes présentées ci-haut.

3.1 Étape 1 : Problématique de recherche

Le premier chapitre de cette recherche présente la problématique qui suscite l'intérêt de recherche. Un constat de faits permet de mettre en lumière le phénomène grandissant de l'intégration scolaire des élèves HDAA. Parmi ces élèves, les élèves manifestant des problématiques comportementales se démarquent puisqu'ils semblent représenter un défi central pour les enseignants. Certains enseignants se sentent peu informés et peu outillés, isolés et stressés devant ces élèves et parfois leur sentiment d'efficacité personnelle en est affecté.

Le but de cette recherche s'inscrit dans une démarche de conception d'un guide favorisant le développement de l'agir compétent des enseignants pour mieux intégrer plusieurs élèves démontrant des problématiques comportementales et ainsi pallier à leur formation initiale lacunaire, de briser leur isolement, de prévenir l'épuisement et de contribuer à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils transigent avec ces élèves. De façon à s'assurer la conception d'un guide favorisant le soutien des enseignants, un travail de recherche au sein de la littérature scientifique a été nécessaire.

3.2 Étape 2 : Cadre de référence

Le deuxième chapitre présente un cadre de référence rigoureux puisant ses sources de la littérature scientifique. L'élaboration de ce cadre de référence permet d'offrir une compréhension approfondie des problématiques comportementales et de l'intervention auprès des élèves les manifestant, et par le fait même, d'appuyer les choix des composantes intégrées au guide qui semblent plus susceptibles de soutenir efficacement les enseignants. En somme, les sources et les données présentées dans ce deuxième chapitre représentent les assises du développement sur lesquelles s'appuie la conception du guide. Plus précisément, ces concepts clés sont les compétences des enseignants, les problématiques comportementales et l'intervention.

Bien entendu, l'élaboration du cadre de référence et la conception du guide respectent un déroulement méthodologique précis.

3.3 Étape 3 : Méthodologie

Le présent chapitre aborde la méthodologie priorisée pour cette recherche. Tout d'abord, les orientations méthodologiques suivantes sont

expliquées : la recherche appliquée, l'approche qualitative, l'enjeu pragmatique et la recherche de développement d'objet. Ensuite, les étapes de la recherche sont décrites.

3.4 Étapes 4 : Développement de l'objet

Cette étape de la recherche est présentée au quatrième chapitre. Elle vise à détailler la démarche de conception du guide ainsi que son contenu. Pour ce faire, trois phases sont nécessaires : la simulation, la conception et l'évaluation. Toutes de ces phases répondent à un objectif précis et elles se complètent et s'arriment entre elles.

3.4.1 Simulation du guide

À l'intérieur des chapitres précédents, la problématique a clairement été cernée et un cadre de référence nourrissant le travail de recherche a été mis sur pied. À la lumière de ces chapitres, le guide a été retenu, tel que mentionné plus haut dans ce chapitre, et priorisé pour répondre au but de la recherche. Ces chapitres ont contribué à recueillir des informations pertinentes pour la conception du guide. Principalement, elles ont permis de cibler les besoins des enseignants relatifs à la problématique afin de bien répondre au but de la recherche, soit de les soutenir dans leur agir compétent auprès de nombreux élèves manifestant des problématiques comportementales.

Van der Maren (1999) inclut dans son modèle de recherche la conception d'une simulation de l'objet. Pour l'auteur, il est important que le chercheur «élabore ses grandes lignes et ses alternatives possibles afin de procéder à des simulations qui permettent de se faire une idée des réalisations» (p. 108) Suivant ce principe, pour bien guider la conception du guide, une simulation du guide a été effectuée. Cette simulation,

disponible en annexe J, offre un portrait de l'objet à concevoir et a servi de point de départ à l'écriture du guide. Grâce aux informations recueillies dans les premiers chapitres, les grands thèmes, les sujets et les éléments pouvant contribuer à répondre au but de la recherche ont été sélectionnés. Par la suite, ils ont été organisés afin de structurer le cadre du guide et d'en présenter les grandes lignes. Cette simulation du guide offre une idée concise des contenus et de leur ordre de présentation à l'intérieur du guide et elle a été réfléchie et modélisée sous forme de table des matières ou de squelette de l'objet.

Plus précisément, la simulation du guide a permis d'organiser les sujets et les composantes du guide, à l'intérieur de quatre grandes sections: les connaissances, le niveau un du RAI, le niveau deux du RAI et le niveau trois du RAI. Ces sections proviennent du modèle d'intervention RAI qui a été sélectionné par cette recherche et représente l'approche, la structure principale, choisie pour se guide et autour de laquelle, les composantes s'articulent.

3.4.2 Conception du guide

Prenant appui sur la structure établie lors de la simulation, la conception du guide raffine et précise les contenus la composant. Ainsi, à l'étape de la conception, la structure d'un guide étant choisie et respecte le modèle du RAI, soit, une section de connaissances, suivie de ses trois niveaux d'intervention. Pour concevoir le guide tout en respectant une rigueur scientifique, la démarche d'écriture a été effectuée à l'aide de deux outils, le cadre de référence et la grille de collecte.

3.4.2.1 Cadre de référence. Le cadre de référence est construit à partir de recherches au sein d'écrits scientifiques variés. Cette démarche permet de

soutenir le choix des éléments à introduire dans le guide. Cette cueillette de données et d'informations provenant de la littérature scientifique, a permis de cibler les composantes nécessaires pour soutenir les enseignants dans leurs interventions auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales. Par le fait même, les sujets présentés au cœur de ce chapitre ont été réinvestis dans le guide et parfois approfondis afin de nourrir les contenus abordés dans l'objet développé. La conception du guide demeure donc constamment appuyée par le cadre de référence ce qui rend la littérature scientifique déterminante dans l'élaboration de l'objet.

3.4.2.2 Grille de collecte. Une grille de collecte de données a été utilisée pour le choix des contenus du guide. Cette grille, disponible en annexe K, comprend des éléments et des informations importants et pertinents permettant une sélection judicieuse des composantes du guide. Ces éléments sont les suivants :

1. Le type de groupement de l'intervention selon le modèle RAI;
2. L'approche psychologique;
3. Le type de savoir mobilisé;
4. Le moment de l'application de l'intervention;
5. Les intervenants impliqués;
6. L'objectif global de l'intervention;
7. Le comportement ciblé.

Le choix des éléments composant la grille provient directement des besoins des enseignants et des informations du cadre de référence, de la structure du RAI et du modèle d'intervention qu'il propose. En cours de recherche, la grille a été remplie pour chaque élément considéré pertinent au but de la recherche.

Cet outil répond à deux fonctions. Tout d'abord, il sert à s'assurer que tous les besoins soulevés par cette recherche soient répondus et

ensuite, à s'assurer une diversité quant au contenu. Puisque le but n'est pas de proposer toutes les pistes d'actions pour favoriser l'intervention auprès d'élèves manifestant des problématiques comportementales, cette grille aide à en sélectionner quelques-unes tout en s'assurant une suffisance, une variété, une polyvalence et une bonne répartition des éléments proposés. En bref, en travaillant avec l'ensemble des grilles et en les analysant, la sélection s'est avérée plus efficace, car l'outil a permis un regard global sur l'ensemble des éléments contenus dans le guide.

Pour développer l'objet de cette recherche et s'assurer d'une meilleure qualité de celui-ci, la conception, grâce aux outils méthodologiques mentionnés précédemment, comprend aussi une étape d'évaluation permettant de faire des ajustements nécessaires.

3.4.3 Évaluation par des évaluateurs externes

L'étape de la conception, comprend une phase d'évaluation qui sert à faire des ajustements au guide. Cette évaluation prend appui sur des critères qui sont détaillés plus loin dans cette section du chapitre. Pour y parvenir, des personnes ressources ont été sélectionnées pour évaluer une première version de l'objet développé. Le tableau 11 de la page suivante, présente sommairement les personnes ressources responsables de cette évaluation.

Ces évaluateurs ont été sélectionnés afin d'obtenir un regard d'expertise plus étendu. Ainsi, il est souhaité que l'avis et l'opinion d'un expert, d'un professionnel de l'éducation et de trois enseignants d'expériences différentes apportent des évaluations complémentaires et plus riches sur l'objet développé.

Tableau 11
Évaluateurs externes⁸⁸

Nom	Emploi	Années d'expérience	Description de l'emploi
A	Expert	21 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience d'enseignement à l'université (pertinente au sujet du guide) • Psychoéducatrice de formation • Conseillère pédagogique
B	Professionnel	21 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Conseillère pédagogique
C	Enseignant	7 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante 1^{er} cycle, milieu défavorisé • Maîtrise professionnelle en enseignement préscolaire et primaire
D	Enseignant	19 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante 2^{er} cycle, milieu moyen • Supervision de stagiaire • Maîtrise professionnelle en enseignement préscolaire et primaire
E	Enseignant	8 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante 3^{er} cycle, milieu favorisé

Pour solliciter l'aide de ces évaluateurs, ceux-ci ont reçu une lettre, placée à l'annexe L, présentant sommairement le projet de recherche et son objectif. De plus, la lettre précise les termes de leur engagement s'ils acceptent d'y participer. Un formulaire de consentement y est inclus.

À la réception des formulaires de consentement signés, les personnes ressources ont reçu le prototype du guide ainsi qu'un questionnaire comprenant des précisions quant à l'objet de leur évaluation. Ainsi, il était précisé que leur jugement devrait porter uniquement sur le contenu du guide et non sur l'aspect visuel du document. Ensuite, ils ont disposé d'un mois pour lire le guide et compléter l'évaluation.

⁸⁸ Afin de respecter la confidentialité des évaluateurs, leur identité ne sera pas divulguée et ils seront nommés par une lettre.

3.4.3.1 Outils de collectes de données. Le guide doit répondre à plusieurs critères pour être considéré efficace. Dans un premier temps, il doit répondre au but de la recherche soit de cerner les composantes d'un guide permettant de soutenir les enseignants dans le développement de leur agir compétent auprès de nombreux élèves manifestant des problématiques comportementales. Ces composantes, donc ces ressources, sont de l'ordre des connaissances, donc des savoirs, et de l'intervention, donc du savoir-être et du savoir-faire.

Tableau 12
Critères d'évaluation du guide

1. Accessible	<ul style="list-style-type: none"> • Répond au manque de temps dont pour la concertation et la préparation des moyens. • Répond à la tâche enseignante parfois lourde, laborieuse et exigeante pouvant mener à l'épuisement.
2. Variété de ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Répond à l'hétérogénéité des problématiques comportementales, de leurs différentes manifestations et des différents besoins des élèves.
3. Suffisance des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de respecter l'autonomie professionnelle des enseignants en offrant plusieurs alternatives avec lesquelles ils se sentent bien (style d'enseignement, choix de gestion, etc.). • Permet d'ajuster ou de modifier des moyens au besoin.
4. Polyvalence des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapte à l'hétérogénéité des problématiques comportementales en permettant d'employer des moyens pour divers besoins différents.
5. Permet le travail collaboratif	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de mobiliser et de mettre à profit les multiples ressources du milieu, dont l'expertise d'autres intervenants. • Répond au besoin des enseignants de briser leur isolement dans l'aide aux élèves.

Dans un deuxième temps, l'objet développé doit répondre à d'autres critères. La sélection de ces critères est issue des besoins des enseignants qui ont émergé lors de la définition de la problématique de cette recherche et de l'élaboration du cadre de référence, ainsi que du respect de la réalité actuelle des classes ordinaires, de l'enseignant et des nombreux élèves au profil hétérogène qui fréquentent les classes. Ces critères sont présentés dans le tableau 12 de la page précédente et sont accompagnés des raisons pour lesquels ils ont jugés pertinents.

L'accessibilité du guide, la variété, la suffisance, la polyvalence des ressources ainsi que la possibilité de permettre un travail collaboratif avec les autres intervenants scolaires sont les cinq critères présentés à l'intérieur du tableau 12. Les évaluateurs externes sélectionnés devaient porter leur jugement sur le guide. Pour y parvenir, deux outils servent à la recension de leurs commentaires: le questionnaire et l'entrevue de groupe.

3.4.3.1.1 Questionnaire. Un questionnaire est une méthode de recueil d'informations visant à évaluer un objet précis, dans ce cas-ci le guide. Cet outil permet aussi d'aller questionner des personnes précises sur des sujets précis. Tel que mentionné précédemment, dans cette recherche, les évaluateurs ont été sélectionnés préalablement pour leur expertise et leur expérience variable. Le questionnaire remis, en annexe M, était composé de plusieurs questions semi-dirigées. Ainsi les évaluateurs jouissaient d'une liberté dans leurs réponses, mais devaient se restreindre au sujet imposé par la question (Dépelteau, 2003). Les questions précises du questionnaire s'articulaient de manière à survoler les différents points et critères qui ont permis de concevoir le guide et d'en déterminer le contenu précis. Ces critères sont précisés ci-haut. Ainsi, les personnes responsables de l'évaluation ont pu porter leur attention sur des sujets

précis et les commenter, ce qui nous a permis de vérifier si les critères étaient respectés.

3.4.3.1.2 Entrevue de groupe. De plus, une entrevue de groupe a eu lieu. Dépelteau (2003) définit l'entrevue comme étant : «un mode d'investigation basé sur une communication verbale et sur un but précis.» (p. 314) L'entrevue de groupe s'avère un outil intéressant puisque les interactions entre les évaluateurs permettent d'enrichir leurs réponses et d'alimenter leur réflexion. De plus, cette entrevue de groupe correspond à une entrevue de type fermé puisque son objectif réside dans la vérification de certaines hypothèses (De Ketele et Roegiers, 2009). Effectivement, les questions posées lors de cette entrevue visaient à éclaircir certains questionnements ou à valider des hypothèses qui n'avaient pas été répondues suite à l'évaluation du guide par le questionnaire. Ainsi, cette entrevue de groupe donna lieu à de nouvelles questions prédéterminées. Celle-ci correspond à une entrevue de type dirigée, puisque les personnes interrogées devaient rester dans le cadre établi par ces questions. Finalement, cette collecte de nouvelles données pertinentes à cette recherche a nourri les commentaires préalablement recueillis dans le but de faire une meilleure analyse du prototype du guide et d'orienter les décisions quant aux modifications nécessaires à apporter.

La diversité des procédures de collecte de données répond aux principes de la triangulation décrite par Angers (2000). L'auteur définit la triangulation comme étant «l'utilisation d'une multitude de moyens pour asseoir le caractère scientifique d'une recherche.» (p. 14) Dans le cadre de cette recherche, le cadre de référence, la grille de collecte de données, le questionnaire et l'entrevue de groupe représentent divers moyens exploités pour structurer la conception du guide. Donc, par ces méthodes,

la démarche entreprise dans le cadre de cet essai assure une forme de validité scientifique et une rigueur à la démarche de recherche entreprise.

3.4.3.2 Analyse de l'évaluation des personnes ressources. Afin d'apporter des modifications pour améliorer le guide, les commentaires recueillis des personnes ressources ont été analysés. À savoir, un retour et une réflexion en regard aux besoins, et aux objectifs de la recherche, à la simulation du guide, à la grille de collecte et aux critères de qualité du guide pour sa conception ont contribué à prendre position quant aux ajustements nécessaires.

3.5 Résultat

Le cinquième chapitre boucle le projet de recherche. Il présente une réflexion sur la démarche de développement de l'objet de recherche. De cette réflexion émergent les limites du projet qui ont été relevées au cours de la démarche ainsi que les avenues possibles de prolongement.

Le chapitre suivant présentera l'objet développé, le guide, et les étapes précises qui ont permis sa conception.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre tend à expliquer plus en détail l'objet développé par cette recherche, soit le guide visant à soutenir les enseignants des classes ordinaires du primaire dans leur agir compétent pour l'intégration de plusieurs élèves manifestant des problématiques comportementales. Il comporte deux parties. Premièrement, le mode de sélection des éléments qui composent le guide est expliqué, plus précisément, ce qui a orienté le choix du volet théorique du guide et du volet pratique. Cette partie comprend aussi une description du guide et de sa structure. Deuxièmement, il est question de l'évaluation du guide. Cette évaluation fera appel à l'expertise d'évaluateurs. Leurs commentaires et leurs observations seront recueillis suite à leur lecture du guide. Ces données serviront à effectuer des ajustements et des modifications au guide afin d'assurer une meilleure qualité à l'outil.

1. SÉLECTION DU CONTENU DU GUIDE

Tel que proposé par Van der Maren (1999) et Harvey et Loiselle (2007), plusieurs étapes faisant appel à des outils méthodologiques s'avèrent importantes pour la conception de l'objet développé. Plus spécifiquement pour cette recherche, le cadre de référence, la simulation du guide et la grille de collecte sont des outils retenus. Ces outils méthodologiques permettent de sélectionner consciencieusement les informations et les interventions incluses dans le guide. Ils visent à assurer une conformité quant à l'objectif de la recherche, soit de soutenir l'agir compétent des enseignants dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales, et un respect

du caractère scientifique du projet de recherche. Ils sont détaillés ci-dessous.

1.1 Cadre de référence

La présente recherche suit un mouvement de recherche appliquée, c'est-à-dire, qu'elle vise à intervenir concrètement sur la pratique des enseignants tout en prenant assise sur des données issues de la littérature scientifique. Ainsi, les fondements scientifiques du cadre de référence permettent de déterminer plusieurs éléments indispensables au guide. Ces derniers représentent les concepts clés qui composent le guide et qui l'enrichissent.

Tout d'abord, le modèle RAI, modèle qui a fait ses preuves selon L. Mulholland (2013), Whitten *et al.* (2012), Colleen, (2008), Fuchs et S. Fuchs, (2006) et Fuchs, Mock, L. Morgan et L. Young (2003) se trouve au cœur de ce guide puisqu'il en constitue la structure. En effet, les interventions et les pistes d'actions de l'ordre du savoir-être et du savoir-faire qui y sont proposées suivent la structure du modèle et respectent ses fondements. Plus spécifiquement, les composantes qui tendent à soutenir l'agir compétent des enseignants se concrétisent dans le guide par un volet théorique, des savoirs, succédé des trois niveaux d'intervention proposés par le modèle RAI.

À la lumière des données issues du sondage effectué auprès des enseignants, de l'analyse des cours sur la gestion de classe offerts à la formation initiale des enseignants ainsi que du constat de faits relevé lors de la problématique de la recherche, tout porte à croire que les enseignants ressentent un besoin d'approfondir leurs connaissances concernant les problématiques comportementales. Ce faisant, un apport de

connaissances sur le sujet fait aussi office d'élément clé qui compose le guide. Le cadre de référence permet donc de colliger de nombreuses connaissances sur les problématiques comportementales susceptibles de combler le besoin des enseignants.

De plus, ce cadre de référence comprend aussi des informations sur les différents courants psychologiques et présente différents points de vue et modèles d'intervention qui ont inspiré et guidé la collecte de données pour mener à l'élaboration du guide. S'inspirant de multiples courants et approches psychologiques, le guide répond donc à une approche multimodale qui a été présentée comme étant une façon efficace d'intervenir auprès de la clientèle d'élèves ciblée par ce guide (Baker, 2008; Fortin et Strayer, 2000; Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006).

Pour terminer, les renseignements du cadre de référence tendent à orienter le travail de conception du guide vers l'importance de la relation d'attachement entre l'enseignant et les élèves puisque celle-ci fut mentionnée comme la plus déterminante dans la réussite des élèves selon une méta-analyse effectuée par Hattie (2009). Ce concept est développé au cours de ce chapitre. Suivant cette optique, le cadre de référence nourrit aussi le guide d'informations concernant le leadership de l'enseignant et le type de figure d'autorité qu'il doit offrir à ses élèves pour favoriser un encadrement sain, sécurisant et sécuritaire tel que prescrit par Hierck, Coleman et Weber (2013). Ces concepts visent à enrichir le soutien de l'agir compétent des enseignants.

La figure 12 présentée à la page suivante illustre ces différents concepts clés qui nourrissent et orientent la conception du guide.

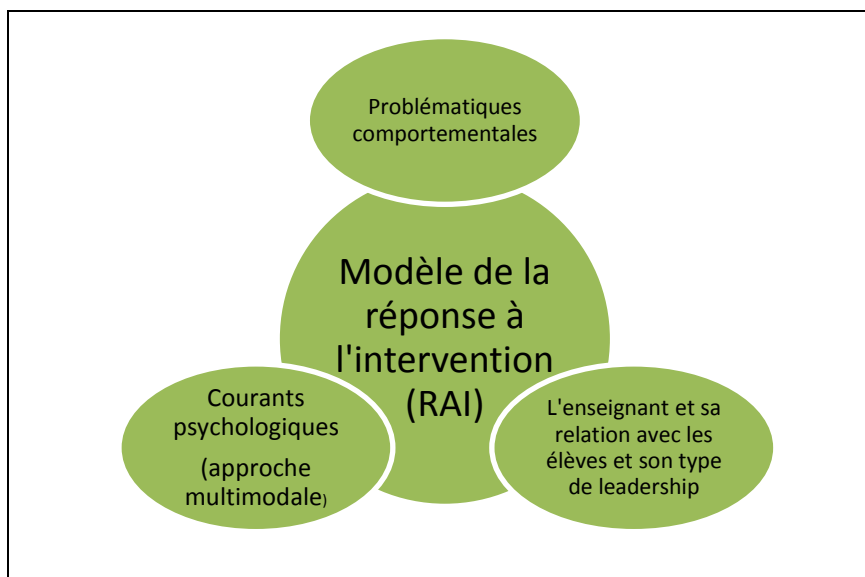


Figure 12: Concepts clés du guide

En somme, le cadre de référence s'avère indispensable au choix des composantes du guide, car le développement de l'objet doit s'appuyer sur une activité de recherche au cœur de la littérature scientifique (Jonhson, 1977, dans Loisel, 2007) et sur des méthodes scientifiques rigoureuses (Gall, 1989, dans Loisel, 2007) afin d'assurer une validité et une crédibilité à l'objet développé. Somme toute, la présente recherche puise au sein de la littérature scientifique les concepts clés qui semblent les plus déterminants pour répondre à la question de recherche et les regroupe à l'intérieur du cadre de référence.

1.2 Simulation du guide

L'approche par niveaux d'intervention du RAI permet de concevoir une simulation du guide, tel que présenté au chapitre précédent par Van der Maren (1999). Cet outil, disponible en annexe J, dresse les grandes lignes du guide et structure les contenus sélectionnés par le biais du cadre de référence en respectant les fondements du modèle RAI. Cette

simulation prend une forme qui s'apparente celle d'une table des matières et elle permet un regard global sur le guide et sa composition. De la sorte, les grands thèmes, notamment les concepts clés présentés ci-haut, et leur ordre de parution sont présentés par cette simulation. De plus, elle tend à rendre plus facile l'organisation du travail de conception puisqu'elle permet de déterminer et d'ordonner avant l'écriture du guide les sujets à aborder. Pour terminer, la simulation du guide vise aussi à donner une vaste perspective à l'objet développé afin de favoriser l'organisation des contenus de manière logique et pratique. Ainsi, il est souhaité d'assurer une utilisation du guide qui favorise l'accessibilité pour les enseignants.

1.3 Grille de collecte

Toujours suivant les assises scientifiques de la recherche, une grille de collecte, disponible en annexe K, a été élaborée. Cette grille décrite précédemment, se compose de plusieurs éléments à observer et qui permettent la sélection des contenus plus précis que ceux inscrits dans la simulation du guide. Donc, pour chaque contenu à ajouter au guide, une grille est remplie.

Avec les nombreuses grilles remplies, il se veut possible de poser un regard élargi sur les différents contenus ajoutés au guide. L'analyse des grilles permet de se questionner et d'effectuer des vérifications dans l'optique que valider si l'objet développé répond à certains critères pour soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour l'intégration de nombreux élèves manifestant des problématiques comportementales. Ces critères sont expliqués au chapitre précédent, mais plus approfondis ci-dessous.

Ainsi, en utilisant la grille et en comparant les éléments de celle-ci, il s'avère possible d'assurer une cohérence entre les besoins soulevés par cette recherche et le cadre de référence. De plus, cette méthode sert à vérifier que tous les sujets seront abordés, et ce, avec suffisance, variété, polyvalence et de façon accessible pour les enseignants. En somme, puisque les composantes du guide permettant de soutenir les enseignants dans leur agir compétent faisaient l'objet de cette recherche, cette grille a pour objectif de favoriser une recension qui respecte cette visée. Tout ne pouvait être inclus à l'intérieur du guide, donc la grille permet d'autant plus une sélection suffisante. Le tableau 13 présente un rappel des données recueillies par la grille de collecte.

Tableau 13
Données de la grille de collecte

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Type de groupement de l'intervention • Approche psychologique • Type de savoir mobilisé • Moment de l'application de l'intervention • Intervenants impliqués • Objectif global de l'intervention • Comportement ciblé |
|---|

Les outils présentés précédemment contribuent à sélectionner les contenus du guide. Toutefois, ces outils doivent se fonder sur des critères jugés nécessaires pour atteindre le but de l'objet développé.

1.3.1 Critères d'évaluation du guide

Les critères proviennent des besoins soulevés par cette recherche à l'intérieur de la problématique et du cadre de référence. Il importe que le

guide soit 1) accessible, 2) qu'il offre une variété de ressources, 3) que ces ressources soient suffisantes, 4) qu'elles soient polyvalentes et 5) qu'elles rendent possible un travail collaboratif.

1.3.1.1 Accessibilité. Il apparaît nécessaire d'offrir un guide accessible, car comme mentionné lors de la problématique de cette recherche, les enseignants semblent vivre un alourdissement de leur tâche et un contexte de travail où ils ressentent de nombreuses contraintes de temps. Certaines activités visant à soutenir les élèves en difficulté, comme le travail de concertation ou le temps alloué pour la préparation et la mise en place de moyens, en sont limitées. Le guide se veut un outil permettant un accès facile et rapide aux informations et où les ressources y sont consignées de façon claire. Ainsi, les enseignants détenant que peu de temps pourront utiliser le guide selon leur besoin.

1.3.1.2 Variété, suffisance et polyvalence des ressources. À la lumière des informations consignées dans le cadre de référence, il semble nécessaire de proposer un guide où il y est offert une variété, une suffisance et une polyvalence de ressources de l'ordre des savoirs, de savoirs-être et de savoir-faire. La nécessité de ces critères s'explique par plusieurs raisons.

Premièrement, le guide vise une clientèle hétérogène d'élèves. Effectivement, l'ensemble des problématiques comportementales se compose d'élèves ayant des manifestations multiples et des besoins diversifiés. Les divers profils possibles d'élèves avec lesquels transiger requièrent pour ainsi dire une variété de moyens afin de pouvoir répondre aux plus grands nombres.

Deuxièmement, puisqu'il s'avère impossible d'avoir autant de stratégies que de manifestations des problématiques comportementales,

les ressources proposées dans l'objet conçu se veulent polyvalentes afin de pouvoir s'adapter à plusieurs types de besoins. En d'autres termes, une même stratégie, moyen ou outil peut s'employer pour des objectifs différents.

Dernièrement, il importe de concevoir un guide possédant une suffisance de ressources. Au même titre qu'il existe une multitude de manifestations possibles des problématiques comportementales, il subsiste autant de types d'enseignants. Ce faisant, le guide tend à respecter l'autonomie professionnelle des enseignants en suggérant suffisamment de ressources leur permettant de choisir ce qui leur convient davantage. Par exemple, la suffisance des ressources peut se traduire par la présence de plusieurs alternatives proposées dans le guide pour soutenir positivement l'apprentissage de comportements attendus ou encore divers moyens d'intervenir face à un comportement dérangeant.

1.3.1.3 Travail collaboratif. Finalement, le guide s'inscrit dans une démarche systémique, c'est-à-dire que l'intervention se fait sur tous les plans. L'enfant, comme son environnement, demeure au cœur des préoccupations lors de la démarche d'aide. À ce propos, il est souhaité que l'objet développé puisse favoriser un travail collaboratif avec les autres intervenants scolaires, que ce soit la direction, l'équipe de professionnels, le personnel de soutien ou les orthopédagogues. Ainsi, comme prescrit par le modèle RAI dès le deuxième niveau d'intervention, le travail collaboratif permet non seulement d'éviter l'épuisement de l'enseignant en tentant de prendre la responsabilité de tout le soutien à l'élève, mais aussi de jouir de l'expertise et du rôle complémentaire de chaque intervenant.

Pour conclure, le cadre de référence, la simulation du guide et la grille de collecte représentent trois moyens méthodologiques utilisés dans cette recherche de développement d'objet afin de concevoir un guide pouvant soutenir les enseignants dans leurs interventions, donc le développement de leur agir compétent, auprès de multiples élèves manifestant des problématiques comportementales. La section suivante fait état d'une description plus précise du guide conçu.

2. DESCRIPTION DU GUIDE⁹

Avant toute chose, il appert intéressant pour les enseignants qui consultent le guide d'en comprendre son origine. C'est pourquoi un bref avant-propos et une introduction mettent en contexte les enseignants. Ces sections expriment ce qui motive l'écriture de ce guide et en quoi la réalité des classes ordinaires rend pertinente l'utilisation des composantes du guide. Ensuite, l'intention plus précise du guide est décrite, c'est-à-dire, à qui s'adresse le guide, son objectif, l'approche choisie pour atteindre son objectif et les trois types de savoirs mobilisés. Ces informations demeurent toujours accompagnées de sources provenant de la littérature scientifique afin de mieux justifier le contenu du guide et de s'assurer de sa crédibilité.

Pour terminer, il s'avérerait tout aussi important d'inclure un volet expliquant en quoi le fait d'investir dans l'intervention auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales répond à la mission de l'école québécoise, soit instruire, qualifier et socialiser. À ce propos, le guide répond davantage au volet socialiser de la

⁹ La version finale du guide dont il est question dans cette recherche est disponible dans un second document en annexe.

mission de l'école québécoise. Dans le même ordre d'idées, les compétences transversales et les domaines généraux de formation sollicités et qui contribuent à l'atteinte de cet objectif sont présentés dans ce passage.

Cette partie permet aussi d'expliquer aux enseignants que les propositions comprises dans le guide ne constituent pas des ajouts à la tâche enseignante, mais bien une approche permettant de mettre à profit leurs compétences professionnelles dans le but de répondre aux prescriptions du programme.

2.1 Structure générale du guide

Le guide souhaite répondre à deux principaux objectifs : apporter des connaissances et fournir des pistes d'intervention dans l'optique de soutenir l'agir compétent des enseignant pour faire face efficacement aux problématiques comportementales. À cet égard, le guide se divise donc en deux grandes parties : les connaissances et l'intervention. La première partie porte sur les connaissances et propose un éventail de savoirs utiles et pertinents à l'objectif du guide tandis que la deuxième partie concerne l'intervention et se concentre davantage sur les savoir-faire et les savoir-être qui visent à enrichir l'agir compétent pour intervenir auprès des élèves. De plus, le guide comprend quatre sections distinctes qui subdivisent la première et la deuxième partie tel que démontré par la figure 13 apparaissant à la prochaine page.

En somme, la première partie du guide concerne le volet théorique et apporte des connaissances aux enseignants. La deuxième partie se compose des trois niveaux d'intervention du RAI soit les

interventions universelles, les interventions auprès de groupes ciblés et les interventions individuelles et intensives. Ces niveaux d'intervention constituent les trois dernières sections du guide.

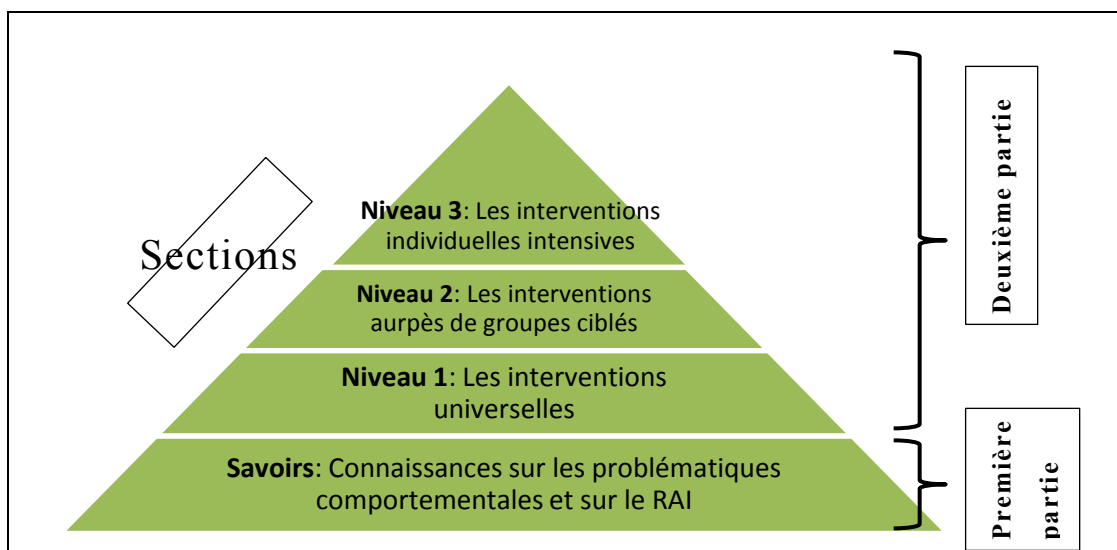


Figure 13 : Quatre grandes sections du guide

Afin de mieux situer les enseignants au travers du guide et de bien diviser ces parties distinctes, une page de présentation demeure présente à chaque début de grande section. La figure 14 présentée à la prochaine page est un exemple de cette page de présentation.

Celle-ci propose un bref aperçu de ce que comprend la section et appuie son résumé par une figure pour mieux guider le lecteur. Aussi, plusieurs tables des matières permettent un repère en cours de lecture. Au nombre de quatre, elles se retrouvent avant chacune des grandes sections du guide. Celles-ci tendent à faciliter l'accès aux différentes sections du guide et à permettre un rapide survol des sujets abordés dans les pages de la section. De la sorte, le lecteur a aussi la liberté d'orienter sa lecture vers seulement les passages l'intéressant.

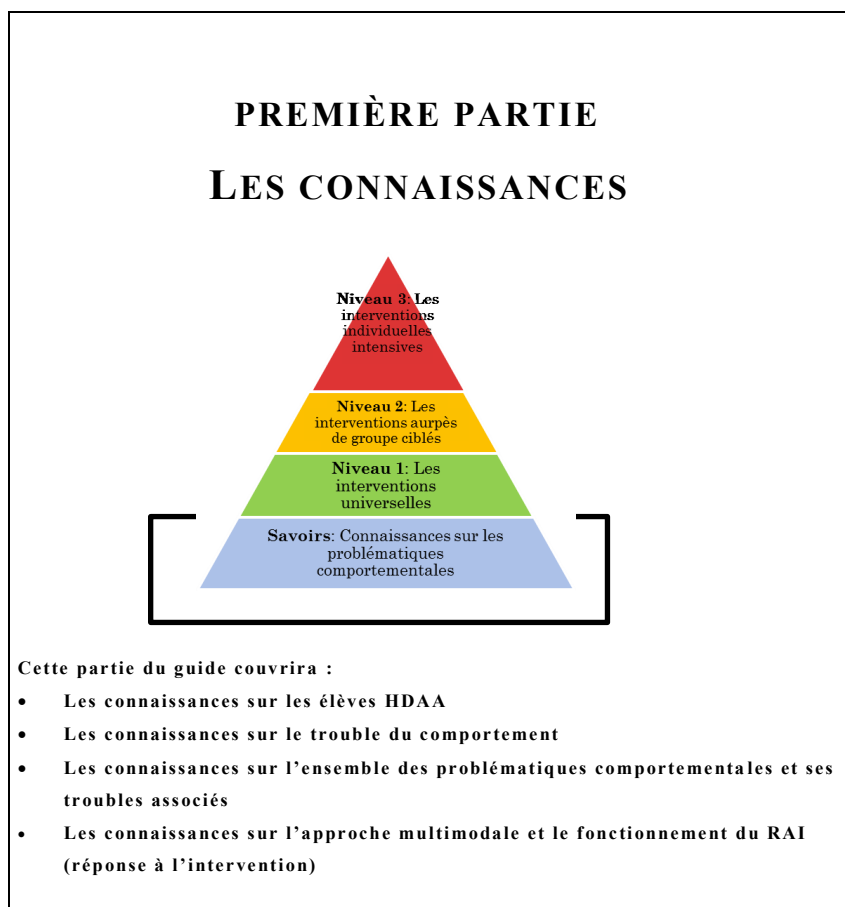


Figure 14 : Pages de présentation des parties du guide

Il semble important de préciser que chaque section du guide se termine par une bibliographie. Le choix de l'emplacement des références vise à alléger le texte, à faciliter la lecture et l'accessibilité aux informations, donc, il a été choisi de donner la majorité des sources à la fin. Ainsi, seulement les citations, les activités prises telles quelles ou certains emprunts importants figurent dans le texte directement accompagnés de leur source.

Faisant suite à la présentation globale du guide, la première partie du guide est introduite. Celle-ci porte sur les connaissances.

2.2 Première partie du guide : les connaissances

Lors du chapitre décrivant la problématique de cette recherche, il a été démontré par des éléments issus de la littérature scientifique ainsi que des données du sondage, que les enseignants pour intervenir adéquatement auprès d'élèves manifestant des problématiques comportementales, semblaient nécessiter davantage de connaissances sur le sujet. Afin de répondre à ce besoin, cette partie du guide offre un apport théorique sur ce thème. Également, puisque le guide propose une façon d'intervenir basée sur le RAI, l'apport théorique aborde aussi ce sujet. Il convient de préciser que, pour rendre l'outil facile à utiliser et pratique, les informations partagées par le biais du guide restent concises, mais suffisantes pour bien comprendre l'élève ayant des problématiques comportementales et l'approche RAI, et ainsi, offrir les balises au développement de l'agir compétent.

2.2.1 Ensemble des problématiques comportementales

Le terme problématique comportementale étant au cœur de l'outil développé, celui-ci se doit d'être expliqué, et ce, puisqu'il regroupe un vaste ensemble de problèmes rencontrés en classe. De ce fait, toutes les principales difficultés d'ordre comportemental avec lesquelles les enseignants peuvent transiger ou les difficultés pouvant influencer le comportement se retrouvent dans cette section.

Le tableau 14 de la page suivante présente ces difficultés d'ordre comportemental. Ce tableau fait état des nombreux visages que peuvent prendre les problématiques comportementales. Cet ensemble de manifestations et de difficultés hétérogènes peut porter à confusion.

Tableau 14

Sujets sur les problématiques comportementales : première partie du guide

- Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
- Élèves à risque
- Difficultés de comportement
- Trouble du comportement : trouble oppositionnel avec provocation et trouble des conduites
- Ensemble des problématiques comportementales : manifestations
- Difficultés ou troubles associés : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, difficulté d'apprentissage, rejet ou isolement, trouble de l'humeur et anxiété

Dans le but de rendre plus claire la compréhension des multiples difficultés et troubles qui composent les problématiques comportementales, la figure 15 offre une schématisation plus explicite de cet ensemble.

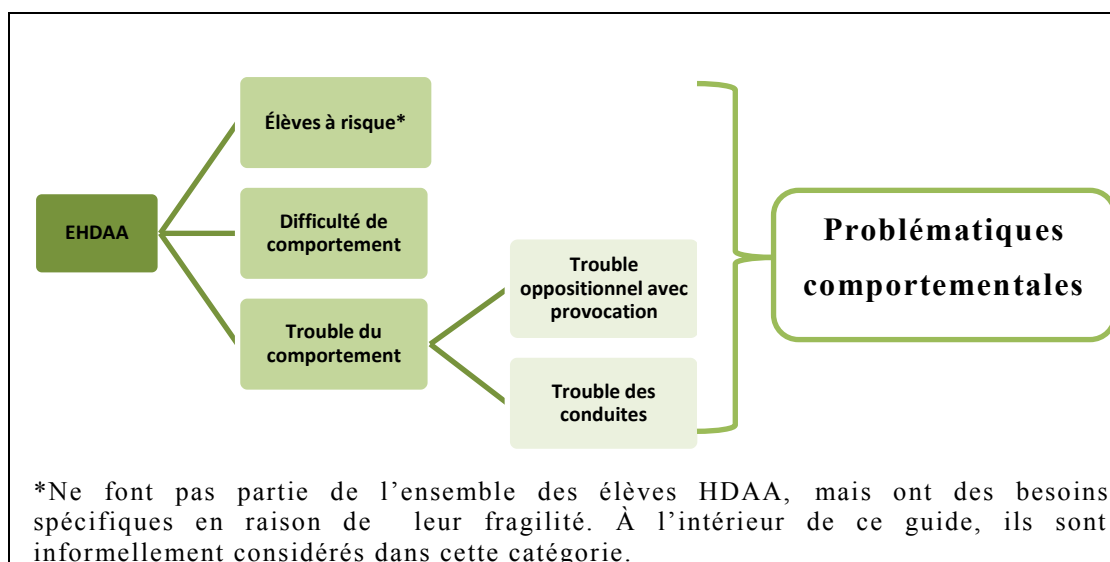


Figure 15 : Ensemble des problématiques comportementales

Ainsi, cette figure représente clairement l'ensemble des problématiques comportementales dont il est question dans cette

recherche. Par exemple, elle offre une explication claire des éléments composant les élèves HDAA ou encore des deux types de troubles qui composent le trouble du comportement.

De plus, le Rapport d'évaluation de l'application de la Politique d'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 2008a) présenté dans le premier chapitre de cette recherche met en lumière le manque considérable de temps que les enseignants semblent vivre au quotidien. Le guide se voulant un outil facilitant l'accès rapide aux informations offre donc des résumés à la fin des sections portant sur les savoirs dans le but de profiter d'un rappel des connaissances transmises ou encore de consulter une version plus condensée des informations.

2.2.2 Approche multimodale fondée sur le RAI

Dans cette dernière section attribuée aux connaissances plus théoriques, les enseignants peuvent retrouver des informations sur le modèle RAI et les raisons pour lesquelles cette approche centrée sur l'élève et sur son environnement, tout en permettant le développement de ce dernier, favorise une plus grande efficacité. Puisque le guide est conçu afin de respecter ce modèle, il appert indispensable de l'expliquer. Le tableau 15 de la page suivante, fait état des éléments expliqués.

Tableau 15
Sujets sur le RAI : première partie du guide

- L'objectif du RAI
- La définition
- Le fonctionnement
- La description des 3 niveaux d'intervention

De plus, cette section comprend un volet explicatif de l'approche multimodale et des raisons de son efficacité auprès des élèves vivant des problématiques comportementales (Baker, 2008; Fortin et Strayer, 2000; Goupil, 2007 et Massé *et al.*, 2006). Le choix de présenter l'approche multimodale provient de la quantité importante de ressources, autant internes qu'externes, proposées au travers de l'objet développé et qui s'appuient sur des approches psychologiques diverses.

Pour terminer, la partie sur les connaissances permet de combler un besoin qui semble présent chez plusieurs enseignants. De plus, il permet une compréhension de plusieurs sujets qui favoriseront une meilleure pratique. Le cœur du guide se retrouve dans la deuxième partie puisque l'objectif principal demeure le soutien des enseignants dans leurs interventions. La prochaine section s'avère donc des plus importantes.

2.3 Deuxième partie du guide : l'intervention

La deuxième partie du guide représente la section la plus volumineuse. Tel que précisé, elle se divise en trois sections : les interventions universelles, les interventions auprès de groupes ciblés et les interventions individuelles et intensives. Ainsi, la deuxième partie évolue progressivement avec le niveau d'intensité des interventions du RAI. Il semble préférable de consulter chronologiquement le guide pour mieux appliquer l'approche proposée. Toutefois, un enseignant peut toujours consulter des passages selon ses intérêts et y trouver suffisamment d'informations pour répondre à son besoin.

2.3.1 Composantes de la deuxième partie

Chacune des trois sections comprend en introduction un rappel explicatif du niveau du RAI et de son objectif. De plus, elle propose une multitude d'outils, de stratégies, d'activités ou de moyens d'intervenir ainsi que des explications afin de préciser la pertinence et l'utilité de ce qui est suggéré. Afin de répondre à un plus grand nombre d'enseignants, pour un même objectif, il s'avère parfois possible de retrouver plusieurs alternatives.

De même, plusieurs schémas, tableaux et images soutiennent le contenu présenté dans ces sections. On y retrouve aussi des encadrés «Astuce» et «Attention». À certains passages, lorsque nécessaire, ces encadrés alimentent le contenu ou fournissent des précisions ou des recommandations. Ces éléments sont illustrés par la figure 16.

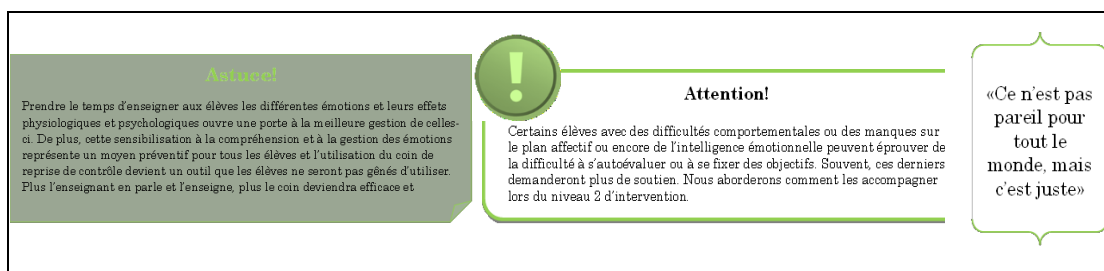


Figure 16 : Encadré «Astuce», «Attention» et phrase de mentalisation

Elles jouent le rôle de petites parenthèses qui bonifient les explications ou les moyens suggérés. Finalement, à plusieurs endroits, il est possible de lire des exemples de phrases, issues de la technique de mentalisation expliquée dans le guide, que l'enseignant peut dire, pour accompagner l'élève lors d'interventions et, ce, afin de concrétiser des concepts parfois abstraits.

Pour terminer, de nombreux outils clé en main se retrouvent disponibles en annexes. Par exemple, des grilles d'observation, des fiches pour soutenir l'élève, des activités prêtes à utiliser, des affiches, des outils de motivation, des questionnaires, etc.

2.3.2 Niveau 1 : les interventions universelles

Dans cette section, tous les savoir-être et les savoir-faire présentés visent à outiller l'enseignant dans sa pratique auprès de tous ses élèves. À cet effet, plusieurs thèmes jugés importants se trouvent dans cette section afin de toucher de nombreuses facettes de la tâche enseignante. Ayant un objectif préventif, cette section offre une approche universelle qui permet d'intervenir auprès de tous.

Il y est premièrement question du savoir-être de l'enseignant. La figure que représente l'enseignant, ce qu'il dégage et la façon dont il assume son rôle auprès de ses élèves font office des premières pages de cette section. Une importance particulière est aussi accordée à la relation entre les élèves et l'enseignant.

Le tableau 16 figurant à la prochaine page met en lumière les sujets qui composent cette section sur le savoir-être. L'aspect pragmatique est ensuite expliqué. Effectivement, il y est davantage question des dispositions et de l'organisation de l'enseignant dans son encadrement. Des moyens, des outils et des stratégies pour parfaire sa pratique sont mis de l'avant afin d'organiser sa classe et disposer d'une gestion encadrante et sécurisante pour ses élèves. Ces éléments de savoir-faire, en plus d'être expliqués de manière concise, demeurent accompagnés d'exemples concrets et de justifications quant à leurs bienfaits.

Tableau 16
Sujets sur le savoir-être : deuxième partie du guide

- Le rôle de l'enseignant
- L'influence de la relation dans la réussite scolaire
- Être un adulte sécurisant
- Comment remplir son rôle d'enseignant et être un bon leader
- Le style de leadership
- Agir avec saine autorité
- Les fonctions du leader dans la relation d'attachement
- La relation d'attachement avec les élèves
- Mettre en place son leadership
- Des stratégies gagnantes et peu essoufflantes dans la gestion de classe
- Des habitudes favorables à la relation
- Des habitudes nuisibles à la relation

Le tableau 17 de la prochaine page décrit plus exhaustivement les aspects traités au sein des 3 grands thèmes de ce volet, soit, l'aménagement de la classe, les règles de classe et la gestion de classe.

La présentation du niveau 1 du modèle RAI se termine par le traitement d'un troisième volet qui s'articule autour de l'observation et de l'évaluation des élèves. Cette section du guide aborde non seulement la visée préventive, mais aussi la possibilité d'effectuer un dépistage des élèves à risque ou en difficulté de comportement. Ceci dit, on y retrouve des explications sur l'importance d'observer régulièrement ses élèves afin de déterminer lesquels pourraient avoir des besoins plus spécifiques pour s'adapter à la gestion de classe universelle. Quelques grilles d'observation

sont présentées et aussi disponibles en annexe afin de cibler, notamment, les élèves nécessitant la mise en place d'interventions du 2^e niveau.

Tableau 17
Sujets sur le savoir-faire : deuxième partie du guide

L'aménagement de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • L'espace • La disposition des pupitres • L'organisation (éviter le désordre) • Le coin reprise de contrôle
Les règles de classe	<ul style="list-style-type: none"> • L'importance des règles et leur impact • Les conséquences positives et négatives • Comment choisir les règles • Comment faire respecter le cadre de la classe
La gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage des comportements attendus • Encourager les bons comportements • Valoriser et renforcer le bon comportement • Prévenir les mauvais comportements • Moyens simples d'intervention pour de petits problèmes

2.3.3 Niveau 2 : les interventions auprès de groupes ciblés

Dans cette section consacrée au deuxième niveau d'intervention, l'élève éprouvant des problématiques comportementales se situe au centre des interventions. Un rappel des objectifs du niveau 2 permet de mettre en contexte les enseignants du type d'interventions et de soutien qu'offre cette section.

Ensuite, trois thèmes principaux sont développés dans cette section du guide. Il s'agit du comité d'aide à l'enseignant, de la mise en place de moyens concrets à la suite de l'analyse des renseignements sur l'élève et des groupes ciblés d'intervention.

2.3.3.1 Comité d'aide à l'enseignant. La formation d'un comité d'aide à l'enseignant s'avère une pratique qui semble moins répandue dans les écoles primaires. Ce comité fait donc l'objet d'explications précises quant à son mandat et les avantages d'y recourir. Il s'ensuit aussi quelques conseils et procédures pour former un comité et s'assurer d'une bonne collaboration entre les différents intervenants scolaires.

Le comité, pour être efficace dans le soutien aux enseignants avec leurs élèves en difficulté, se doit d'être organisé et structuré. Ainsi, des procédures claires et détaillées de l'organisation et du déroulement des rencontres permettent aux enseignants de mettre en place le comité de manière fonctionnelle. Le déroulement des rencontres comprend aussi la description et l'explication d'une approche inspirée de la résolution de problème. De la sorte, la rencontre elle-même se voit décrite au même titre que l'organisation dans le temps de toute la démarche d'aide à l'élève qui consiste entre autres à établir un échéancier. De plus, le rôle et les tâches de chaque membre sont définis. Cette section offre en quelque sorte un outil clé en main pour la mise en place du comité.

2.3.3.2 Mise en place de moyens. La concertation du comité d'aide à l'enseignant donne lieu à la mise en place de moyens colligés par écrit visant à accompagner l'élève dans ses difficultés et ainsi à le soutenir son développement et ses apprentissages de tous ordres. Par ailleurs, cette partie du guide élabore plus spécifiquement sur la façon jugée efficace de mettre en place des moyens et sur les obligations qu'ont les écoles de conserver des traces écrites et officielles des actions prises pour soutenir l'élève.

Par conséquent, il y est inclus au préalable un volet où se détaille la façon de déterminer les besoins principaux des élèves à l'intérieur du

comité d'aide. Ce procédé se fait à partir des données recueillies lors des observations et des évaluations proposées durant l'approche universelle. Puis, le plan d'intervention occupe une place importante dans cette section étant une prescription de la Loi de l'instruction publique (2013) lors de mesures d'adaptation ou de modification. Ensuite, des étapes pour la mise en place des moyens inscrits au plan d'intervention sont proposées souhaitant ainsi rendre l'utilisation de cet outil efficace et en cohérence avec le comité d'aide à l'élève.

2.3.3.3 Groupes ciblés de besoins. Les groupes ciblés d'intervention concluent le deuxième niveau du modèle RAI. L'essence même de ce niveau d'intervention réside dans la mise en place de moyens orientés vers des groupes de besoins. Alors, une description de ce qu'est un groupe ciblé de besoin est proposée dans l'optique de favoriser une bonne compréhension de l'approche suggérée. Pour appuyer ces explications un tableau, disponible en annexe N, faisant état des principaux besoins rencontrés chez les élèves manifestant des problématiques comportementales est à la disposition des enseignants. Il a été choisi de cibler six besoins jugés fréquents chez les élèves. Il s'agit de la conscience de soi, de la concentration et de l'attention, des habiletés sociales, du stress et de l'anxiété, de l'intelligence émotionnelle et des difficultés d'apprentissages.

Ce tableau comprend plusieurs interventions et informations associées aux besoins qu'elles peuvent soutenir. Ces interventions sont une variété de moyens, d'outils, de stratégies, d'activités ou encore d'adaptations. Servant aussi de table des matières, il permet aux enseignants d'accéder rapidement aux interventions en lien avec le besoin à combler et à soutenir chez l'élève. Cette section du guide s'avère donc un outil pratique puisqu'il offre la possibilité de consulter uniquement les

sections nécessaires. Le tableau, permet de présenter les différentes interventions.

2.3.4 Niveau 3 : les interventions individuelles et intensives

Plus brève, cette dernière section concerne le niveau 3 d'intervention, soit les interventions individuelles et intensives. Cette section tend à présenter le but de ce niveau. Il y est donc expliqué que malgré la mise en place de nombreux moyens, le besoin de certains élèves outrepassé ce que les interventions des précédents niveaux peuvent combler. Ainsi, pour ces élèves, les mesures prises n'ont pas apporté des résultats considérés significatifs et satisfaisants. Ce faisant, l'objectif de cette section s'avère d'offrir une procédure à entreprendre par les enseignants afin de poursuivre leur démarche d'aide à l'élève. De la sorte, ils pourront réorienter les élèves vers des services spécialisés et adaptés à leurs besoins qui peuvent difficilement être répondus par les deux premiers niveaux du modèle RAI. À ce sujet, une liste de services offrant un soutien individuel et intensif est fournie.

Dans l'optique de faciliter l'application de la démarche proposée, des recommandations pour obtenir ces services sont aussi offertes. Elles incluent des pistes de vérifications à réaliser auprès de son école et de sa direction. Notamment, pour s'assurer d'avoir en mains les documents nécessaires à de telles requêtes, mais aussi pour s'assurer que les évaluations prérequis ont été effectuées ou pour en faire la demande. En somme, cette dernière section présente une structure et des étapes détaillées pour faire le pont vers des services plus adaptés.

Pour s'assurer que le guide contient les composantes nécessaires au développement de l'agir compétent, l'évaluation du guide demeure nécessaire. Les modalités de cette évaluation de l'objet développées sont décrites ci-dessous.

3 ÉVALUATION DU CONTENU DU GUIDE

Afin de répondre avec le plus de rigueur aux besoins des enseignants, le guide sera soumis à l'évaluation. Cinq évaluateurs issus de milieux et d'expertises différentes, mais jugés pertinents à l'objet de recherche, seront invités à faire la lecture d'une première version du guide et à répondre à un questionnaire. Ensuite, sous forme d'entrevue de groupe, ces mêmes évaluateurs se réuniront avec la chercheuse, assistée de la directrice de recherche, pour discuter du guide.

3.1 Questionnaire aux évaluateurs

Pour accompagner la lecture du guide, les évaluateurs devront remplir un questionnaire¹⁰ soulevant des éléments à analyser et à évaluer en lien avec les critères d'évaluation présentés au troisième chapitre. L'analyse des résultats ainsi que les modifications apportées à l'objet développé seront abordées au cinquième chapitre.

Le questionnaire se compose de six questions aux visées précises et d'une septième plus large visant à collecter des commentaires ou suggestions supplémentaires.

¹⁰ Le questionnaire est disponible en annexe M.

Les deux premières questions portent sur l'aspect général du guide. Avec la première question, les évaluateurs seront appelés à donner leurs impressions et leurs commentaires sur la structure générale du guide, ses titres et ses sous-titres, ses tableaux et ses schémas, etc. Plus spécifique, la deuxième question demande d'évaluer la pertinence de l'ordre de présentation des différentes sections. Les évaluateurs devront alors analyser la logique et l'organisation de l'ensemble du guide et de ses deux parties, les connaissances et les interventions, mais aussi la composition de chacune des sections du guide. En d'autres termes, par ces deux premières questions, c'est l'aspect visuel, pratique et tangible de l'outil qui sera évalué. La troisième question traite de la qualité du texte et du style d'écriture afin de déterminer si les textes sont clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'objectif du guide. Ensuite, la quatrième question demande aux évaluateurs de porter une attention particulière aux informations contenues dans le guide. En lien avec l'objectif du guide, ils doivent se positionner quant à la qualité, la pertinence et la suffisance des informations, et ce, précisément pour chacune des quatre grandes sections. Les savoirs, savoir-être et savoir-faire jugés pertinents pour le guide, sont pour ainsi dire, mis à l'évaluation par le biais de cette question. La cinquième question interroge les évaluateurs sur leur intérêt personnel à utiliser et appliquer la démarche proposée dans le guide ainsi que les interventions dans leur travail. Finalement, la sixième question recense les informations et les éléments nouveaux des évaluateurs. Cette question vise à s'assurer que le guide propose un apport pertinent de ressources qui ne semblent pas trop familières et susceptibles de soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour intervenir auprès d'un grand nombre d'élèves manifestant des problématiques comportementales.

3.2 Entrevue de groupe

L'élaboration du questionnaire a fait émerger d'autres interrogations. Celles-ci sont traitées par le biais de l'entrevue de groupe. Ce deuxième moyen d'évaluer l'outil permet de poser un regard plus pointu sur le travail de conception et ainsi de porter un jugement plus éclairé quant à la qualité du guide conçu. De plus, il procure une meilleure validité à l'outil et vise à permettre de faire des ajustements plus judicieux.

3.2.1 Déroutement de l'entrevue

Les évaluateurs seront appelés à se rencontrer avec le guide et une copie de leur questionnaire. Ils devront échanger et donner leur point de vue sur différentes questions.

Aussi présente, la chercheuse assumera le rôle d'animateur et la directrice de recherche, celui de secrétaire. Respectivement, l'une posera les questions et redirigera la discussion lorsque nécessaire afin de rester efficace à l'objectif de l'entrevue. L'autre s'assurera de conserver des traces écrites précises de l'entrevue ce qui permettra d'utiliser ces données pour pister la réflexion et l'analyse de la recherche.

L'entrevue respectera un déroulement préétabli. Un temps de 60 minutes maximum sera alloué. Tout d'abord, la chercheuse présentera le fonctionnement de la rencontre. Chaque question posée sera suivie d'une discussion ouverte où l'animatrice aura la responsabilité d'attribuer le droit de parole aux différents évaluateurs. La discussion évoluera au rythme des interventions de chacun, mais un temps maximum limitera les discussions afin d'assurer le respect l'échéancier de l'entrevue.

3.2.2 Questions posées

Les questions choisies pour l’entrevue visent à fournir un retour sur la qualité de l’objet et à enrichir l’analyse des résultats présentés au cinquième chapitre. Le tableau 18 présente les questions.

Tableau 18
Questions de l’entrevue de groupe

1	Quelles sont les composantes d’un guide qui permettraient de soutenir les enseignants dans leurs interventions auprès d’un grand nombre d’élèves manifestant des problématiques comportementales?
2	Selon vous, quelles sont les forces du guide? Quelles sont ses lacunes? Quels sont ses manques?
3	Si vous cherchez une information ou encore un moyen pour un besoin précis, considérez-vous que ce guide est accessible, qu’il permet de trouver rapidement ce que nous cherchons, et ce sans avoir à le lire d’un bout à l’autre?
4	À quelle clientèle d’enseignant suggéreriez-vous ce guide?

La collecte de données servant à déterminer les ajustements à effectuer sur l’objet conçu se conclut par cette entrevue qui recueille de nouvelles informations par ces questions. Pour terminer, le guide conçu tend à soutenir les enseignants du primaire dans le développement de leur agir compétent afin de mieux intégrer de nombreux élèves présentant des problématiques comportementales. À la lumière des données recueillies par la littérature, un volet connaissance et un volet pratique composaient les besoins des enseignants dans cette lourde tâche. Grâce aux outils de collecte et au cadre de référence, une première version du guide a été soumise à l’évaluation d’enseignants, d’un professionnel et d’un expert. Leurs commentaires et leurs observations ont permis d’élaborer la version finale du guide. Ainsi, le cinquième chapitre fait état de la réflexion et de

l'analyse de ces données qui dirigèrent les décisions finales concernant le contenu du guide.

CINQUIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES

Deux outils méthodologiques ont permis l'évaluation du guide élaboré par la présente recherche, soit le questionnaire et l'entrevue de groupe. Par le fait même, l'analyse des commentaires recueillis est présentée en deux parties représentant chacun de ces outils.

Les critères d'évaluation sélectionnés pour chaque outil ont guidé l'analyse des données et ont permis d'apporter des modifications au guide lorsque nécessaire. Ces ajustements sont expliqués au cours de ce chapitre. Pour terminer, une réponse à la question de recherche est proposée.

Il convient de préciser que certains évaluateurs ont pris une tangente plus explicite en élaborant davantage leurs propos concernant le contenu du guide. Les évaluateurs A et C en sont de bons exemples. Tandis que d'autres, comme les évaluateurs B et E, ont optés pour des rétroactions plus brèves et fermées. Certains, tel que l'évaluateur D, ont axé leur attention sur la forme plus que sur le contenu. La richesse de cette évaluation découle de l'arrimage des différentes optiques adoptées. Or, il va sans dire que les évaluateurs A, C et D sont davantage cités au sein du cinquième chapitre puisque leurs commentaires étaient plus élaborés et diversifiés.

1- ANALYSE DES COMMENTAIRES PROVENANT DU QUESTIONNAIRE

Suivant l'écriture d'une première version du guide, cinq évaluateurs externes issus de milieux et d'expériences diverses portèrent leur

jugement sur le guide en considérant, lors de leur évaluation, le but de l'objet développé. Ils devaient s'assurer de vérifier si le guide offrait des composantes permettant de soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour intégrer de nombreux élèves présentant des problématiques comportementales en classe ordinaire. D'ailleurs, certains éléments ont été abordés à plusieurs reprises par les évaluateurs, soit à l'intérieur du questionnaire et de l'entrevue. Ce faisant, ils sont davantage traités au cours de l'analyse du questionnaire dans la présente section afin d'éviter la redondance.

Le questionnaire a permis de colliger des commentaires écrits. Ceux-ci sont disponibles en annexe O. Ces commentaires portaient sur les éléments suivants:

1. La qualité de la présentation générale du guide;
2. La pertinence de l'ordre des sections du guide;
3. La clarté, la fluidité, l'accessibilité et la pertinence des textes;
4. L'intérêt, la pertinence et la suffisance des informations et des pistes d'intervention;
5. L'intérêt d'appliquer le contenu du guide dans la pratique;
6. La nouveauté des éléments proposés dans le guide.

Les différentes sous-sections ci-dessous traiteront de l'analyse de ces critères.

1.1 Qualité de la présentation générale du guide

Dans l'ensemble, les évaluateurs ont apprécié l'aspect général du guide et sa conception. Le guide a été qualifié de «clair», «aéré» et «simple pour s'y retrouver». Les commentaires ont davantage porté sur

les tables des matières, sur les sections du guide et sur les tableaux et les schémas.

1.1.1 Tables des matières

Pour faciliter la lecture du guide, quatre tables des matières sont placées au début des quatre grandes sections. Nous souhaitons offrir des points de repères ponctuels pour mieux guider le lecteur et ainsi permettre de consulter indépendamment et avec aisance les différentes sections du guide. Les évaluateurs C et D trouvaient ce support «clair» et permettant de bien présenter les sous-sections à venir. Pour sa part, l'évaluateur B suggérerait de remplacer les quatre tables des matières par une seule placée au début du guide.

Il a été choisi de retenir partiellement cette suggestion. Tout d'abord, les petites tables des matières en début de sections ont été conservées, entre autres, puisque le fait de diviser les tables des matières allège la présentation de ce qui sera abordé dans le guide. À ce propos, la majorité des évaluateurs ont relevé que les sous-sections s'avéraient bien définies et bien divisées ce qui appuie cette décision. De plus, il importe que le guide puisse se consulter facilement sans avoir à être lu d'un bout à l'autre. À cet effet, les tables des matières en début de sections permettent au guide d'être plus fonctionnel puisque le lecteur peut se rendre directement à la section désirée pour y consulter les sujets proposés. En somme, diviser le guide par section introduite d'une table des matières semble donc plus accessible et pratique.

La proposition de l'évaluateur B mena toutefois à l'ajout d'une petite table des matières au tout début du guide. Celle-ci présente les grandes sections que sont a) l'introduction, b) l'intention du guide, c) la

première partie du guide et ses composantes, d) la deuxième partie du guide et ses trois niveaux d'intervention, e) la conclusion et f) les annexes. Ce changement permet au lecteur de consulter plus facilement la section qui l'intéresse.

Un autre commentaire de l'évaluateur D concernait les tables des matières. Pour celui-ci, certains titres portaient à confusion. Plus précisément, deux tables des matières débutaient par «Table des matières première partie» et deux autres par «Table des matières deuxième partie». L'évaluateur proposait un ajustement pour mieux distinguer ces tables des matières. Après vérification, cette suggestion n'a pas été retenue, puisque les tables des matières comprenaient déjà des précisions dans leur titre comme par exemples pour la première partie du guide : «Table des matières première partie : Le savoir sur l'élève» et «Table des matières première partie : Le savoir sur le modèle d'intervention». De plus, au début du guide, une sous-section présente la constitution du guide et propose un schéma illustrant clairement les grands thèmes abordés dans la première et la deuxième partie du guide. Ce schéma correspond aux sections introduites par les tables des matières. D'ailleurs, ce schéma visait à offrir un aperçu imagé des constituants offerts par le biais du guide.

1.1.2 Sections du guide

Lors de l'élaboration du guide, il importait de présenter les différents contenus de manière morcelée en raison de l'importante quantité d'éléments introduits dans le guide et du souci de vouloir présenter ces derniers de façon succincte et accessible. Ainsi, en créant de nombreuses sous-sections, nous visions à découper les informations pour mieux transmettre les connaissances. Par le fait même, cette stratégie

favorisait encore une fois, la possibilité de consulter une section selon une intention précise, sans devoir tout lire.

L'atout qu'offre ce choix fut remarqué par les évaluateurs. Pour tous, les sous-sections étaient claires et appropriées. L'évaluateur E mentionnait même qu'elles étaient très bien définies. Pour sa part, l'évaluateur A considérait que, par endroit, on retrouvait trop de sous-titres, mais cet aspect ne nuisait pas à la compréhension ni à la fluidité de la lecture. L'apport des évaluateurs vient confirmer notre choix de proposer des sections courtes, concises, précises et bien définies afin répondre davantage au besoin des enseignants.

Par ailleurs, l'évaluateur D proposait par contre un changement quant à un titre de section. Puisque dans la section nommée «L'enseignant et sa gestion de classe» il est davantage traité de la gestion des comportements, cet évaluateur estimait que le titre «L'enseignant et la gestion des comportements» serait plus approprié. Nous sommes aussi d'avis que cette modification donne lieu à plus de cohérence dans cette section du guide. Le titre fut donc changé pour «La gestion des comportements». À cet égard, toujours dans l'optique d'assurer une meilleure cohérence, ce changement de titre nous a permis d'en faire un second. Le titre, «L'aménagement de la classe», se nomme maintenant «La gestion de l'environnement». Ce nouveau titre semble plus approprié au contenu de la section et s'arrime avec le changement précédent.

Seul l'évaluateur C apportait une proposition pour améliorer la présentation générale du guide. Ayant aimé les petits schémas représentant la pyramide d'intervention du RAI en début des trois niveaux d'intervention, celui-ci suggérait d'utiliser la même stratégie avec le schéma sur les élèves HDAA. Dans l'optique de mieux situer le lecteur

dans la section des connaissances, il proposait de joindre ce schéma en petit format en début des différentes sections. Cette idée fut retenue et ajoutée au guide puisque le concept des élèves HDAA peut porter à confusion pour certains enseignants et il a été jugé que ce repère visuel soutiendrait davantage le volet théorique.

1.1.3 Tableaux et schémas

Il importait de rendre l'apport théorique et l'apport de moyens pratiques accessibles. C'est pourquoi, nous avons misé sur la présence de nombreux tableaux et schémas. En plus de rendre le texte plus vivant, nous croyons que ces éléments offrent une synthèse et un support au texte. Les évaluateurs A, C, et D étaient aussi d'avis que les tableaux et les schémas favorisaient une meilleure compréhension et soutenaient très bien les informations contenues dans les textes. L'évaluateur C précisait même que ces éléments s'avéraient très pertinents pour soutenir et clarifier plus particulièrement la compréhension des éléments théoriques. Ainsi, les différents tableaux et schémas qui accompagnent le texte représentent un point fort de ce guide ce qui semble contribuer significativement à la clarté du guide et à la transmission de connaissances, ce qui répond aux besoins des enseignants.

De plus, un commentaire fait par l'évaluateur C a retenu plus particulièrement notre attention. Certains tableaux, n'avaient pas de titre. À son avis, l'ajout de titre appuierait mieux la compréhension. Nous sommes aussi d'avis qu'un titre à tous les tableaux demeure nécessaire d'autant plus que cela permet d'annoncer le propos qui y sera traité sans avoir à lire le texte. Nous rappelons que dans un contexte où l'enseignant est pressé, disposer d'un accès rapide aux informations semble nécessaire. Ce faisant, ajouter des titres aux tableaux répond à ce besoin. À cet effet,

la modification fut effectuée permettant ainsi une uniformité dans l'ensemble du guide. Trois tableaux seulement n'avaient pas de titre. Toutefois, cette remarque a permis de constater que les différentes listes présentées dans un encadré n'étaient pas introduites par un titre. Il a donc été décidé d'en ajouter afin de faciliter l'accès à l'information et rendre la consultation du guide plus efficace. De la sorte, il semble plus simple de repérer une information précise lorsque nous ne sommes pas disposés à lire l'entièreté du guide.

1.1.4 Autres commentaires sur la présentation générale du guide

L'évaluateur C appréciait particulièrement les mots en gras qui accentuent l'importance de certaines informations. Il a donc suggéré d'utiliser cette stratégie à d'autres endroits dans le guide. Bien que l'évaluateur n'eut pas précisé où il jugeait opportun d'employer ce moyen, nous étions d'avis que ceci enrichissait l'aspect visuel du texte tout en mettant l'emphasis sur des éléments jugés importants. Nous avons donc mis en caractère gras d'autres termes clés.

1.1.5 Cohérence dans la présentation du guide

L'évaluateur C soulignait qu'il existait à son sens une confusion dans le tableau présentant le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Le trouble du comportement a été présenté en premier et ensuite il est expliqué que ce trouble se divise en deux catégories, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. Le tableau présente ces deux catégories composant le trouble du comportement. Effectivement, pour faciliter la compréhension du tableau nous avons décidé de modifier le tableau en ajoutant une section

en haut précisant que ces deux troubles forment le trouble du comportement tel que suggéré par cet évaluateur.

Une observation plus précise fut relevée par l'évaluateur A. Dans l'encadré introduisant le début de la section sur les savoirs, il est question de «courants psychologiques». Plus loin dans le guide, le terme «approche psychologique» est utilisé. Suivant la suggestion de l'évaluateur A nous avons donc uniformisé le texte de façon à toujours retrouver le terme «approche psychologique» prévenant toute confusion.

Pour conclure, une attention particulière a été consacrée à la présentation générale du guide. Les informations devaient être présentées de façon à ce que le guide puisse se lire facilement d'un bout à l'autre, ou encore, au contraire, qu'on puisse lire seulement une petite partie, selon les besoins, sans brimer la compréhension. À la lumière des commentaires recueillis nous estimons que le guide répond à ce critère. De plus, les propos de l'évaluateur C viennent d'autant plus appuyer cette analyse puisqu'il qualifie le guide de «riche, d'accessible et rempli de cohérence».

1.2 Pertinence de l'ordre des sections du guide

Les évaluateurs se sont prononcés sur l'ordre d'apparition des sections et des informations. Majoritairement, ceux-ci le considéraient très bien voire même «d'excellent» selon l'évaluateur D.

D'ailleurs, l'introduction du guide, selon les évaluateurs C et E, dépeignait un portrait réaliste du contexte dans lequel les enseignants évoluent permettant de créer un pont avec l'intention du guide, soit de nourrir leur agir compétent pour mieux intervenir auprès de nombreux

élèves manifestant des problématiques comportementales. Ce faisant, l'introduction semble offrir une entrée en matière pertinente.

De plus, les évaluateurs A et C précisait que le guide suivait une certaine logique. Pour l'évaluateur A, cette caractéristique contribue significativement à faciliter la compréhension des informations. Quant à l'évaluateur C, cet ordre logique offrait une présentation graduelle des informations et s'avérait très pertinent. À ce propos, il soulignait que le fait de placer la théorie au début du guide pour ensuite introduire le volet pratique se voulait intéressant. À son sens, il convenait de bien comprendre et de bien maîtriser les contenus plus théoriques, donc les connaissances et les savoirs, afin d'être plus habileté, grâce à ceux-ci, pour intervenir. Effectivement, ce commentaire abondait dans le sens de la définition de la compétence de Borgia (s.d.) qui comprend trois types de savoir, le savoir, le savoir-être et le savoir-faire et celle de Le Bortef (2008) qui précise que la compétence est un arrimage entre avoir des compétences, qui comprennent des connaissances, et agir avec compétence.

1.2.1 Savoirs sur les problématiques comportementales et sur l'intervention

Le guide tend à développer un agir compétent, concept défini par Masciotra et Medzo (2009). Donc, pour favoriser un meilleur agir compétent chez les enseignants, il importe que le guide offre des ressources internes, notamment des connaissances de l'ordre des savoirs et des savoir-être, ainsi que des ressources externes telles que des savoir-faire. Ainsi, selon ces auteurs, grâce à ces ressources, l'agir compétent, donc l'action posée en contexte réel, en est bonifié puisque l'action découle d'une réflexion et d'une analyse s'appuyant sur ces ressources

afin de poser une action jugée adéquate. Or donc, à la lumière des propos de ces auteurs, nous constatons l'importance de nourrir au préalable le bagage de connaissances des enseignants afin que ceux-ci puissent mieux mobiliser les moyens pragmatiques proposés dans le guide puisque cette connaissance favorise la compréhension et l'appropriation des interventions proposées par la suite. De surcroît, comme mentionné par le Gouvernement du Québec (2001a), de solides connaissances demeurent indispensables à la compétence professionnelle des enseignants.

Ensuite, le questionnaire permit de recueillir d'autres suggestions plus précises sur la présentation des sections du guide. L'évaluateur B, pour sa part, se questionnait sur la pertinence du résumé de la section d'informations portant sur l'intervention puisque le contenu fut très clairement expliqué précédemment. À cet effet, nous préférons conserver ce résumé puisqu'il offre une version concise des informations. Ceci favorise un apport de connaissances rapide, si par exemple, l'enseignant est pressé. Également, cela permet de raviver et de réviser les connaissances abordées une fois la lecture complétée. Comme présenté dans la problématique de cette recherche, la réalité des enseignants semble parfois occasionner des contraintes de temps, nous estimons donc que ces résumés peuvent pallier à cet enjeu et répondre davantage à leurs besoins. De plus, par souci de cohérence, nous avons choisi de laisser ce résumé, puisqu'un autre résumé concluait la section des savoirs sur l'élève.

1.2.2 Niveau 1 du RAI

En ce qui a trait au premier niveau du RAI, il a été mentionné par l'évaluateur C qu'il était particulièrement bien défini. À son avis, la présentation des informations met en valeur l'importance du caractère

préventif du niveau 1 du modèle RAI. Il soulignait aussi que cet aspect s'avère très intéressant surtout pour les enseignants du premier cycle qui travaillent auprès d'élèves encore au début de leur développement. Ce commentaire confirme que l'essence du premier niveau se transmet bien au lecteur dans cette section, soit de proposer des éléments permettant aux enseignants de bonifier leur pratique pour offrir des interventions universelles solides et préventives.

Le tableau où se regroupent sous forme de résumé les informations qui définissent les trois niveaux du RAI a été qualifié «d'aidant et de riche» par l'évaluateur C. Par contre, celui-ci se questionnait sur la pertinence d'ordonner les niveaux de un à trois plutôt que de les mettre de trois à un comme le présente la pyramide des interventions. À son sens, cette représentation semblait plus claire. Nous n'avons pas retenu cette suggestion, car la présentation du guide utilise les niveaux du RAI en guise de référentiel. Autrement dit, dans la partie 2 du guide, les niveaux d'intervention se succèdent en débutant par le premier niveau puisque logiquement, dans la pratique, l'enseignant débute par des interventions universelles. Il semblait donc préférable de proposer un tableau présentant chacun des niveaux du RAI en respectant la structure graduelle du guide.

1.2.3 Niveau 3 du RAI

Pour cette dernière section, un seul commentaire fut prononcé. L'évaluateur C considérait le résumé du niveau 3 du RAI plutôt répétitif. Selon lui, les explications en début du guide s'avéraient suffisamment claires ce qui ne justifiait donc pas de les redire. Bien que nous sommes d'avis que dans la première partie du guide les trois niveaux semblent bien définis, nous considérons pertinent de conserver ce résumé. Cette décision s'appuie sur le fait que, premièrement, un enseignant peut

ressentir le besoin de consulter uniquement le niveau 3 du RAI. Ce faisant, l'information sur ce niveau demeure plus accessible si elle se retrouve à cet endroit. Deuxièmement, il a été choisi d'offrir un bref rappel de la visée du niveau d'intervention à chaque début de section puisque certains enseignants peuvent être moins familiers avec ce modèle et bénéficier de ce rappel. Ainsi, il semble préférable de conserver le résumé du niveau 3 afin d'assurer une constance et une cohérence dans la structure générale du guide.

1.3 Clarté, fluidité, accessibilité et pertinence des textes

Les évaluateurs devaient commenter la qualité du texte, plus spécifiquement, sa clarté, sa fluidité, son accessibilité aux informations et sa pertinence. Tous étaient d'avis que le guide était «bien écrit», «clair», «accessible, intéressant à lire» et «écrit avec une très belle plume». À ce propos, la qualité et l'accessibilité du texte représentaient un critère primordial. Il importe que le lecteur puisse consulter le guide et s'approprier facilement les informations contenues. Nous avons donc misé sur la vulgarisation et la synthétisation des informations. Ainsi, la qualité du texte permet de rendre l'objet développé plus pratique. À notre avis, en considérant les commentaires recueillis, ce critère est rencontré.

À ce propos, l'évaluateur E précisait qu'il a relevé un souci de bien expliquer le vocabulaire plus théorique ce qui permet de mieux s'approprier les connaissances. Ensuite, il a renchéri en soulignant que les éléments concernant davantage la pratique quotidienne, étaient soutenus par un langage courant dans les écoles primaires. Par conséquent, nous estimons que ces termes plus familiers contribuent à rendre l'outil plus accessible et à créer davantage de sens pour les enseignants le consultant, et ce, peu importe leur bagage de connaissances.

Par ailleurs, l'évaluateur A mentionnait la présence de quelques répétitions à l'intérieur du guide. Bien qu'il n'ait pas précisé si ces répétitions occasionnaient un alourdissement du texte ou encore des redondances non-nécessaires, l'évaluateur C pour sa part les perçoit comme des rappels soutenant la compréhension puisqu'ils «aident à bien s'approprier les éléments théoriques et pratiques et à mieux les intégrer.» Bien que certains passages, outils ou concepts proposés dans ce guide puissent paraître répétitifs, il semble nécessaire de les répéter, car parfois, il s'agit d'informations plus particulièrement importantes ou encore nécessaires à la compréhension ou à la bonne application de l'intervention suggérée. De plus, nous rappelons que le guide se veut un outil pouvant se consulter et bien se comprendre sans avoir à le lire entièrement. Ainsi, ces répétitions peuvent contribuer à éviter des incompréhensions lors de la lecture de parties isolées du guide.

Nous avons tout de même retenu une proposition apportée par l'évaluateur A concernant le vocabulaire employé dans les textes puisque celle-ci visait à enrichir la qualité du texte. Afin d'éviter la répétition d'expressions souvent utilisées, ce dernier suggérait de varier le terme «facteurs de réussite» avec le terme «pratique probante». Sous ce rapport, l'évaluateur B partageait une observation qui a dérangé sa lecture c'est-à-dire que lorsque les binômes de Brigitte Harisson sont présentés sous forme de schéma, un des pictogrammes est accompagné de la phrase «Je décide pas.» L'évaluateur considère que dans le milieu scolaire, il importe d'enseigner la langue française correctement. Conscient que ce schéma provenait d'une source et qu'il n'avait pas été conçu dans le cadre de cette recherche, l'évaluateur proposait tout de même de corriger cette erreur grammaticale. Nous sommes aussi d'avis qu'il est indispensable d'offrir un outil où les règles d'écriture du français sont respectées. Afin

de respecter une bonne syntaxe, nous considérons donc qu'ajouter la marque de négation à la phrase est tout à fait approprié particulièrement puisque cet outil est présenté aux élèves par l'enseignant.

Finalement, l'évaluateur A affirmait qu'il demeurerait essentiel que les informations soient appuyées par la recherche. Effectivement, la conception du guide s'est fondée sur les données et les connaissances théoriques consignées dans le cadre de référence de cette recherche et par l'utilisation d'outils méthodologiques aussi validés par la recherche. Ce faisant, nous croyons que les composantes du guide ont une crédibilité scientifique.

1.4 Intérêt, pertinence et suffisance des informations et des pistes d'intervention

Cette question demandait aux évaluateurs d'approfondir leur analyse du guide pour commenter le contenu plus spécifiquement dans sa pertinence, son intérêt et sa suffisance. Les commentaires s'avéraient non seulement indispensables pour valider si le guide répond à son objectif qui consiste à soutenir les enseignants dans le développement de leur agir compétent auprès de plusieurs élèves présentant des problématiques comportementales, mais aussi pour vérifier s'il rencontre les critères d'évaluation du guide explicités lors du chapitre sur la méthodologie de la recherche. Effectivement, ces critères, soit 1) l'accessibilité, 2) la variété, 3) la suffisance, 4) la polyvalence et 5) le fait de permettre un travail collaboratif contribuent à répondre aux besoins des enseignants et à s'arrimer avec la réalité des classes ordinaires. Or donc, les données issues de cette quatrième question s'avéraient essentielles à l'évaluation de l'objet développé.

D'emblée, l'évaluateur A stipulait qu'il lui était possible de retrouver rapidement toutes les informations qu'il jugeait nécessaires à l'objectif du guide et que les trois niveaux d'interventions proposaient des pistes d'interventions très réalistes. L'évaluateur D abondait en ce sens en affirmant que «globalement, les informations et les pistes d'interventions sont intéressantes et semblent pertinentes pour aider les élèves fragiles et en difficulté» Il ajoutait même que selon lui, le guide rencontrait les objectifs de la recherche, ce que l'évaluateur C a aussi mentionné. À la lumière de ces premiers commentaires sur le contenu du guide, nous croyons que les évaluateurs sont satisfaits du guide proposé puisqu'il leur semblait complet et en lien avec l'intention de la recherche.

L'analyse des questionnaires permit de relever des observations et des constatations de la part des évaluateurs qui justifiaient leur appréciation du guide.

Premièrement, l'importante quantité d'informations ainsi que le sentiment d'avoir consulté un guide complet a été souligné par tous les évaluateurs. Les termes «riche» et «complet» se retrouvaient plusieurs fois à l'intérieur des questionnaires. À ce propos, l'évaluateur B précisait qu'à quelques endroits durant sa lecture, des questionnements et l'envie d'en connaître davantage émergeaient. Il a particulièrement apprécié constater que lorsque ce besoin se manifestait, il était ensuite répondu, car le sujet en question était approfondi plus loin. L'évaluateur C partageait la même constatation et le même sentiment soit que chacune de ses interrogations étaient répondues en cours de lecture.

Deuxièmement, les informations mises en évidence dans les encadrés «Attention!», «Astuce!» et «Important!» ainsi que dans les multiples tableaux et schémas furent grandement remarquées et appréciées

de la part des évaluateurs C, D et E. D'ailleurs, l'évaluateur C précisait son enthousiasme en affirmant que «les nombreux éléments du texte mis en valeur (encadrés, schémas, astuces, attention et images) rendent le texte plus vivant et plus facile à intégrer.» Ceci met en lumière l'effort particulier qui a été accordé lors de l'écriture du guide pour permettre une transmission des informations de la façon la plus efficace possible. Nous avions à cœur de créer un guide facile et agréable à consulter où une grande variété de ressources se trouvait.

1.4.1 Introduction

L'introduction du guide qui s'appuie sur la problématique de la recherche, contribue à contextualiser les enseignants et à présenter les raisons et les objectifs qui soutiennent ce guide. Bref, elle permet de cibler l'intention de cet outil. Celle-ci fut grandement remarquée. Dans l'ensemble, ils ont jugé l'introduction très claire et bien présentée. Les évaluateurs C et E l'ont qualifié de très réaliste. Pour l'évaluateur C, elle se révélait des plus pertinentes puisqu'elle mettait bien en contexte les lecteurs sur la situation actuelle des enseignants et qu'elle offrait un regard global qui «suscite l'intérêt et incite à poursuivre la lecture.» L'évaluateur C soutenait même s'être senti interpellé par cette introduction. Sur ce point, l'évaluateur E renchérissait en affirmant qu'il s'agissait d'un «portrait clair et détaillé de la réalité quotidienne des enseignants et une mise en lumière efficace de la tâche laborieuse» ceux-ci. Nous souhaitons effectivement que l'introduction puisse résumer la problématique de la présente recherche de façon à ce que les enseignants comprennent la source de ce guide et ressentent l'envie de poursuivre la lecture.

Plus particulièrement, nous voulions aussi que cette introduction traduise le plus justement possible la réalité d'un grand nombre d'enseignants œuvrant dans les classes ordinaires afin qu'ils se sentent concernés et interpellés par le guide. Toutefois, cette réalité n'est pas nécessairement perçue ou vécue de façon similaire par tous. Les propos de l'évaluateur A divergeaient de ceux des évaluateurs C et E, des enseignants, puisqu'ils reflétaient plutôt une interprétation qui, à son sens, s'avérait sombre, lourde et pessimiste de la réalité des enseignants. Ces perceptions opposées apportent une richesse à l'évaluation de ce guide puisque ce dernier s'adresse à tous les enseignants peu importe leur expérience et la manière qu'ils évoluent dans leur pratique. Ceci laisse présager que le développement de l'agir compétent visé dans ce guide permet de faire face à la réalité actuelle des classes ordinaires et de s'y adapter selon le cheminement et les besoins personnels de chacun. Les commentaires des évaluateurs C et E rejoignent les données issues du sondage effectué auprès d'un groupe d'enseignants lors de la problématique de la recherche, ce faisant, nous estimons tout de même que l'introduction semble répondre à la vision d'un grand nombre d'enseignants.

1.4.2 Savoirs sur les problématiques comportementales et sur l'intervention

Lors du deuxième chapitre, le cadre de référence, une multitude d'informations furent consignées pour permettre non seulement de mieux comprendre et mieux cibler la clientèle d'élèves pour laquelle le guide fut élaboré, mais aussi pour recueillir des connaissances approfondies pouvant être ensuite, vulgarisées et synthétisées dans le guide. Cette première partie contribue à enrichir les connaissances des enseignants.

Dans l'ensemble, la richesse et la vulgarisation de la théorie ont été grandement appréciées.

Plus précisément, pour l'évaluateur E, un enseignant, cette section portant notamment sur les problématiques comportementales a permis d'éclaircir certains termes et de comprendre davantage les types de difficultés comportementales. Il citait à titre d'exemple, la distinction très pertinente entre la difficulté et le trouble du comportement, termes souvent confondus par ses collègues. En lien avec cette observation et la compréhension des différents termes relatifs aux difficultés comportementales, l'évaluateur D mentionnait que le schéma servant à représenter et différencier ces problématiques, venait soutenir parfaitement le texte explicatif. D'ailleurs, il proposait aussi d'ajouter les troubles associés au schéma. Nous n'avons pas retenu cette suggestion puisque les troubles associés demeurent déjà inclus dans le schéma de manière implicite. En effet, il peut s'agir d'une difficulté comportementale comme de l'anxiété ou d'un trouble diagnostiqué comme le TDAH. Des explications plus élaborées se retrouvent dans le guide. Dans cette première partie, nous accordions une importance particulière à la transmission de connaissances sur ce sujet, puisque nous souhaitions soutenir les enseignants dans leur agir compétent auprès de ces élèves en particulier.

Toujours concernant les problématiques comportementales, l'évaluateur A apportait son expertise en précisant que malgré qu'il existe des codes attribués aux élèves ayant un diagnostic reconnu, les commissions scolaires parlent davantage de capacités et de besoins. Ce faisant, elles octroient des services aux élèves sans nécessairement qu'il y ait un code ou un diagnostic. Effectivement, l'offre de services ne s'arrête

pas aux diagnostics. Nous tenions tout de même à partager cette information aux enseignants, car ces codes existent dans le milieu scolaire et s'utilisent dans les écoles. De plus, la nuance relevée par l'évaluateur A nous apparaît comme clairement expliquée dans le guide

1.4.2.1 Modifications apportées sur les problématiques comportementales.

L'évaluateur A suggérait un ajout très intéressant que nous avons décidé d'inclure avec enthousiasme au guide. Puisque le RAI représente une approche préventive ou encore mobilisant divers moyens différenciés pour répondre aux besoins des élèves, il semblait très enrichissant d'aborder les différentes mesures d'aide pouvant être offertes aux élèves. Donc, tel que proposé par l'évaluateur A, nous avons ajouté un volet où sont expliquées la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification.

Ensuite, l'évaluateur A, quant à lui, mettait en lumière un manque concernant la description du TDAH. Les recherches s'étant raffinées sur le sujet, le type mixte est aujourd'hui employé dans les écoles. Ce faisant, nous avons décidé de mettre à jour le guide en ajoutant le type mixte dans le descriptif du TDAH puisqu'offrir une guide composé d'informations les plus récentes possibles demeure une préoccupation importante.

En lien avec les élèves HDAA, l'évaluateur C affirmait apprécier le tableau présentant les différents profils d'élèves reconnus par le MEES et à qui on attribue un code. À cet effet, l'évaluateur B renchérisait en suggérant d'ajouter une marque signifiant que le code 53, attribué aux troubles relevant de la psychopathologie, puisse être intégré en classe ordinaire. En effet, cette marque fut ajoutée, car les élèves vivant avec un trouble anxieux se retrouvent régulièrement intégrés dans les classes.

L'évaluateur C proposait une seconde modification pour éclairer certaines confusions. Plus précisément, d'ajouter des exemples concrets pour soutenir la définition des élèves à risque puisqu'il en existe plusieurs types. Nous avons choisis d'effectuer cet ajout puisque cela contribuait à rendre le contenu encore plus accessible. Ainsi, nous avons ajouté que la dyslexie était un bon exemple d'élève ayant une difficulté d'apprentissage susceptible de l'empêcher d'atteindre les objectifs scolaires et qu'un élève dissipé représentait un exemple de celui qui ne détenait aucune difficulté ou limitation particulière l'empêchant de suivre un cheminement ordinaire.

1.4.3 Niveau 1 du RAI

Des évaluateurs ont relevé des passages qui à leur avis nécessitaient des explications supplémentaires. Tout d'abord, dans la section «Mettre en place son leadership», l'évaluateur C se demandait comment assurer son leadership avec bienveillance et suggérait d'inclure des précisions dans ce passage. Après analyse de cette section, nous avons constaté que nous présentions comment favoriser un lien d'attachement et installer une relation saine où l'enseignant agissait comme bon leader. La question posée par cet évaluateur s'avérait donc répondue précédemment. Toutefois, ce commentaire a permis de réaliser que les sous-titres n'appuyaient pas le texte adéquatement. Par le fait même, le titre «Mettre en place son leadership» a été enlevé et cette sous-section jumelée avec la précédente, car les informations comprises dans ces passages se complétaient.

Ensuite, dans le guide, un tableau présente différentes habitudes nuisibles à la relation entre l'enseignant et l'élève. Parmi celles-ci, on y retrouve le fait de répéter à l'élève que vous voulez son bien, dire que

vous êtes déçu et justifier vos décisions. Pour l'évaluateur D, cela requerrait des explications supplémentaires. Afin de prendre position à l'égard de ce commentaire, un retour aux critères recherchés au sein du guide s'est avéré nécessaire. L'accessibilité de l'outil revenait souvent. Ainsi, nous ne croyions pas nécessaire d'ajouter d'autres explications puisqu'ailleurs dans le guide des éléments théoriques viennent appuyer ceci. De plus, le tableau vise à présenter plusieurs habitudes à éviter versus d'autres à encourager. Des explications pour l'ensemble de ces propositions alourdiraient inutilement le texte

De même, certains évaluateurs proposaient des ajouts pour soutenir les éléments présentés dans cette section. Il était suggéré par l'évaluateur A de bonifier les connaissances sur le savoir-être des enseignants en élaborant sur les émotions de celui-ci. Selon cet évaluateur, plusieurs outils de références abordent les émotions des élèves sans se concentrer sur celui de l'enseignant. Bien qu'il soit vrai qu'il s'agisse d'une perspective nouvelle à exploiter, nous avons jugé que ce type d'informations ne suivait pas l'intention du guide. Cette proposition relève du développement du savoir-être de l'enseignant et la présente recherche vise plutôt à enrichir l'agir compétent des enseignants d'éléments pratiques, respectant ainsi un enjeu pragmatique. Ces informations, bien qu'intéressantes, nous apparaissent comme superflues et ne contribuant pas directement à enrichir la pratique de l'enseignant.

Une autre suggestion provenait de l'évaluateur B lorsqu'il abordait les moyens simples qui pouvaient contribuer à régler, selon ses souvenirs, 50% des problèmes de comportement. Donc, il croyait pertinent de proposer à l'intérieur du guide des petites habitudes, comme circuler entre les pupitres en classe ou encore accueillir les

élèves à la porte, car ceux-ci semblaient simples, à la portée de tous et efficaces. Effectivement, nous croyons aussi que ces moyens enrichissent la pratique. D'ailleurs, ils répondent parfaitement bien aux objectifs du niveau 1 d'intervention, c'est-à-dire qu'ils s'appliquent à tous les élèves et qu'ils agissent à titre préventif. Dans l'encadré de la section des stratégies gagnantes et peu essoufflantes, ces moyens, ainsi que plusieurs autres, y sont déjà proposés.

Dans le guide, nous présentons divers types de renforçateurs et ensuite, nous abordons l'échelle de motivation de Deci (dans Benoît, 2003). L'évaluateur C mentionnait qu'il aurait été intéressant de faire un lien entre ces deux sous-sections. Pourtant, le texte fait le pont entre ces éléments et précise que l'enseignant doit accompagner l'élève et lui permettre de se développer au travers des types de renforçateurs employés pour le motiver. Dans cette même section, l'évaluateur D remarquait que le terme valorisation intrinsèque est employé. À son sens, il semblait nécessaire de définir ce terme pour s'assurer la compréhension des enseignants. Nous avons décidé de ne pas appliquer cette proposition, car nous préférons définir des concepts et dans ce cas-ci, il s'agit davantage d'éclaircir un vocabulaire plus soutenu.

Nous proposons dans le guide plusieurs stratégies pour permettre aux élèves d'apprendre des comportements attendus. L'un de ces moyens est la présentation de vidéos modélisant et expliquant les règles de classe. L'évaluateur C appréciait particulièrement ce moyen et aurait aimé trouver des liens pour accéder à ces vidéos. En annexe, nous retrouvons une liste d'albums jeunesse pouvant soutenir l'enseignement des règles et des comportements. Comme l'a soulevé l'évaluateur A, cette liste d'albums s'avère très utile pour les

enseignants. Puisque nous ne pouvons pas offrir une liste similaire pour les vidéos, nous avons décidé d'ajouter dans le texte que les enseignants peuvent eux-mêmes produire leurs propres vidéos. Toujours dans l'optique de rendre le guide pratique, nous avons ajouté une fiche explicative du *self modeling*, outil permettant de guider les enseignants dans la conception de vidéo.

1.4.4 Niveau 2 du RAI

Cette section sur le niveau 2 du RAI fut appréciée par plusieurs évaluateurs notamment pour l'impressionnante variété des moyens et des interventions proposés tel que soutenu par l'évaluateur E. L'évaluateur C, pour sa part, a particulièrement aimé le volet sur le comité d'aide à l'élève et considère que tous devraient le consulter pour appliquer la procédure dans leur école. L'évaluateur E renchérissait en précisant que la définition des rôles de chaque intervenant permet d'éviter que l'enseignant assume toutes les responsabilités entourant l'élève. De plus, il stipulait que cette section offrait une démarche claire pour offrir des services plus spécifiques à l'élève. Quelques suggestions ont été formulées par les évaluateurs pour améliorer la section sur le niveau 2 du RAI.

Tout d'abord, l'évaluateur C mentionnait que le tableau des interventions auprès de groupes ciblés, qui fait office de table des matières et qui présente les interventions et les besoins qu'elles peuvent soutenir, s'avérait excellent. Il se questionnait sur le fait que nous n'avions pas mis dans le tableau toutes les interventions avec leur nom précis. Notre choix s'explique tout simplement par la trop grande quantité de stratégies différentes. Toutes les inclure dans le tableau rendrait ce dernier trop lourd. Les regrouper parfois par catégories, comme par

exemple la résolution de problème ou les jeux coopératifs, allégeait ainsi la présentation des stratégies proposées.

De plus, cet évaluateur proposait de mieux guider le lecteur au travers des multiples stratégies et interventions en faisant appel aux pictogrammes. Nous sommes aussi d'avis que ce moyen visuel apporterait plus de facilité au lecteur qui feuillette le guide sans nécessairement consulter le tableau des interventions par groupes ciblés. Ce faisant, nous avons ajouté un pictogramme pour chaque groupe de besoins. Ceux-ci se trouvent à côté des sous-titres pour indiquer visuellement quel besoin peut être soutenu par ce moyen. Finalement, cet évaluateur proposait aussi de préciser à quel moment les enseignants devraient utiliser les différents moyens. À ce sujet, nous estimions important de respecter l'autonomie professionnelle des enseignants et leur laisser le choix d'employer les moyens au moment qui leur semble le plus opportun.

Dans un autre ordre d'idées, dans le tableau présentant les étapes de l'enseignement explicite, une description du modelage accompagnée d'un pictogramme est proposée. Ce tableau provenant de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) explique que le modelage permet à l'enseignant de rendre explicite le raisonnement qui comprend les «pourquoi, comment, quand et où faire». L'évaluateur B nous fit remarquer qu'il manquait au tableau le «quoi faire», qui nous apparaît comme indispensable. Nous avons procédé à cet ajout puisqu'effectivement, l'objectif de la situation d'apprentissage demeure nécessaire en tout temps.

L'évaluateur D était davantage concerné par l'organisation de certains contenus. L'enseignement explicite et réciproque, la résolution de conflits, et l'attribution de responsabilités ont été abordés au niveau 2 du RAI alors qu'à son sens, ces moyens devraient

plutôt se situer au niveau 1. Certes, ces moyens et ces stratégies peuvent apporter des bienfaits dans une approche universelle. Toutefois, il s'avère aussi possible de les exploiter dans des interventions par groupes ciblés. À cet effet, puisque notre guide vise l'intervention auprès d'élèves manifestant des problématiques comportementales, nous considérons préférable de présenter un maximum de moyens au niveau 2 qui s'adressent plus spécifiquement à ces derniers. Bien entendu, sans diminuer l'importance d'une solide gestion de classe universelle et solide.

Finalement, l'évaluateur D a constaté qu'il manquait un lien entre la procédure de l'enseignement d'un comportement de remplacement, présentée sous forme de schéma, et avec les étapes explicitées ensuite. Nous avons effectué cet ajout puisqu'il importe de préciser et d'expliquer le lien entre ces deux éléments.

1.4.5 Niveau 3 du RAI

Le dernier niveau du RAI est le plus court du guide. Nous proposons une procédure claire définissant les services disponibles pour les élèves nécessitant des interventions plus spécifiques et comment y accéder. Malgré que cette section soit très concise puisque les mesures d'aide ne relèvent plus de l'enseignant, celle-ci fut appréciée. Pour les évaluateurs C et E, les informations partagées s'avéraient claires et complètes. Comme le soutenait plus précisément l'évaluateur E, ce qui est présenté demeure important et nécessaire puisqu'à son sens, les enseignants connaissent peu les démarches à entreprendre une fois que de multiples moyens ont été mis en place sans donner de réels succès. Il remarquait que cette méconnaissance des ressources semblait plus présente chez les nouveaux enseignants.

Le niveau 3 du RAI comprend des élèves manifestant de réels troubles du comportement et qui requièrent des services adaptés à leurs besoins spécifiques. Puisque les classes ordinaires présentent des limites dans le soutien qu'elles peuvent offrir, il était important de préciser et de guider les enseignants dans la démarche à suivre une fois les limites rencontrées. Ainsi, tel que nous le confirmait l'évaluateur C en mentionnant que les enseignants sont bien guidés dans cette section, nous désirions accompagner les enseignants jusqu'au bout.

Une question intéressante fut posée par l'évaluateur D à ce sujet. Étant resté sur son appétit, il se demandait quoi faire avec les élèves du troisième niveau, car bien souvent ils demeurent dans les classes en attente d'être redirigés vers des services adaptés et spécialisés, et ce, surtout dans les petites écoles où les services se font plus rares. Ainsi, il proposait d'ajouter d'autres moyens. Cette question très pertinente, jumelée à une proposition de l'évaluateur B qui mentionnait que le niveau 3 se terminait abruptement, donne lieu à une conclusion ajoutée à la fin du guide. Dans celle-ci, nous précisons que, malheureusement, nous ne pouvons pas répondre aux besoins de ces élèves par l'ajout de moyens ni par le biais de l'agir compétent de l'enseignant puisque dans le cas de ce type d'élèves, ces pistes d'interventions ne sont pas suffisantes pour répondre significativement à leurs besoins. Nécessitant un accompagnement intensif et individuel, l'enseignant ne détient plus le rôle d'offrir ces services. Ce dernier détient seulement la responsabilité des interventions au niveau 1 et 2. Somme toute, il revient à l'enseignant d'accepter qu'il ne peut pas tout régler et que parfois, il doit faire le deuil de certaines réussites. Nous y précisons aussi que notre profession demande d'être bienveillant envers nous-même.

1.4.6 Annexes

Les annexes placées en fin du guide proposaient des fiches clé en main pour les enseignants en lien avec certains outils présentés à l'intérieur du guide. L'évaluateur A soulignait que cette section est très utile et intéressante pour les enseignants. L'évaluateur C ajoutait que ces annexes complétaient bien les sections plus théoriques en offrant des outils tangibles. Toujours dans l'optique d'offrir un guide pratique qui contribuerait à enrichir l'agir compétent des enseignants, les annexes représentent des ressources externes, qui jumelées à des connaissances, nourrissent l'agir compétent des enseignant tel que précisé par Masciotra et Medzo (2009). De plus, comme le précise la problématique de la recherche, le manque de temps pour transiger avec les élèves en difficultés comportementales ne permet pas toujours la conception de matériel. Les annexes semblent donc un moyen de répondre à ce besoin.

L'évaluateur C proposait d'enrichir l'annexe sur la trousse du coin reprise de contrôle en ajoutant des solutions pour l'enseignant en réponse aux élèves qui ne respectent pas les règles du coin. Puisque l'élaboration des règles du coin repose sur les préférences de l'enseignant et que la trousse propose des questionnements stimulant sa réflexion afin de faciliter le choix des règles, nous considérons que de nommer des solutions en cas de non-respect des règles serait incohérent. Effectivement, il revient à l'enseignant de déterminer des solutions qui lui conviennent selon l'utilisation qu'il désire faire du coin. Ce choix respecte l'autonomie professionnelle dont jouissent les enseignants. D'ailleurs, selon Masciotra et Medzo (2009), les enseignants ont à leur disposition diverses ressources dont des connaissances et des pistes d'interventions. Les auteurs précisent que pour faire preuve d'un bon agir compétent, il revient à l'enseignant

lui-même de mettre à profit son intelligence, sa capacité d'analyse et de réflexion afin d'utiliser les ressources qu'il considère les plus appropriées à la réalité de sa classe. En somme, puisque le guide vise le soutien au développement de l'agir compétent, il convient de respecter les limites de cette visée en permettant aux enseignants de profiter de leur autonomie professionnelle.

1.5 Intérêt d'appliquer le contenu du guide dans la pratique

Le guide a suscité beaucoup d'intérêt et d'emballement de la part des évaluateurs. À leur sens, c'est un outil «riche», «complet» et «accessible». Tous ont affirmé que ce guide est à recommander et à utiliser personnellement dans leur pratique. D'ailleurs, l'évaluateur C, un enseignant, déclarait même «que la mission de soutenir les enseignants dans leurs interventions est bien accomplie!»

De façon générale, la richesse et la grande variété des outils proposés représentaient un argument en faveur de l'utilisation de ce guide dans la pratique enseignante. Tous les évaluateurs ont mentionné avoir trouvé plusieurs moyens ou outils qu'ils utiliseraient en classe. Par exemple, l'évaluateur A appréciait particulièrement les nombreuses annexes et les suggestions d'albums pour l'apprentissage des règles de classe. L'évaluateur B énumérait quelques exemples d'outils qui ont attiré son attention comme la grille d'auto-observation, la fiche d'auto-instruction, la restructuration ou encore l'étayage. Pour sa part, l'évaluateur D a donné comme exemple l'activité l'outil «je me réorganise». L'évaluateur E donnait à titre d'exemples d'outils qui ont attiré son attention la carte postale comme moyen de renforcer positivement le comportement, le coin reprise de contrôle et les pistes de réflexion sur sa pratique personnelle. Il ajoutait aussi avoir trouvé

plusieurs autres moyens à exploiter en classe et soulignait plus particulièrement la richesse et la grande quantité d'informations intéressantes contenues dans le niveau 2 et 3 du RAI.

Outre le volet pratique du guide qui portait sur le savoir-être et le savoir-faire, la première partie du guide sur les connaissances a aussi été appréciée. L'évaluateur C mentionnait la pertinence des multiples informations théoriques qui sont présentées dès le début de guide ce qui facilite la mise en pratique des éléments de la deuxième partie du guide. L'évaluateur E ajoutait, à titre d'exemple, avoir particulièrement aimé connaître le rôle des différents intervenants scolaires ce qui alimentait son appréciation du guide, donc son intérêt à l'utiliser.

Effectivement, dans le cadre de cette recherche, proposer une variété et une suffisance d'informations, d'outils, de moyens, de stratégies ou autres était au cœur des objectifs. Selon ces commentaires des évaluateurs, tout porte à croire que le guide répond à ce but et qu'il permet aux enseignants de choisir des interventions adaptées à leurs besoins et avec lesquelles ils se sentent confortables. De plus, ces commentaires sous-tendent que les outils proposés peuvent enrichir leur pratique donc contribueraient à développer leur agir compétent. Finalement, ces multiples moyens semblent respecter l'approche multimodale, c'est-à-dire, s'inspirant de différentes approches psychologiques.

Les propos apportés par les évaluateurs A et B étaient très significatifs puisqu'ils ne sont pas enseignants et ne travaillent pas nécessairement directement auprès des élèves. Ces derniers proposeraient certainement ce guide aux intervenants qu'ils accompagnent. Plus précisément, l'évaluateur B mentionnait que plusieurs savoirs sont à

éclaircir auprès des enseignants et que, selon lui, les contenus du guide pourraient vraiment appuyer et soutenir ses explications. À cet égard, nous considérons important que l'expert et le professionnel trouvent pertinente l'utilisation du guide dans leur pratique puisque leur rôle est, entre autres, de soutenir l'enseignant. Ainsi, s'ils considèrent le guide pertinent pour accompagner leur travail auprès des enseignants, nous croyons qu'il remplit sa fonction de soutenir l'agir compétent des enseignants auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales.

1.6 Nouveauté des éléments proposés dans le guide

Lors de la conception du guide, une attention particulière a été apportée pour ajouter des contenus moins familiers pour les enseignants. Il semblait donc à propos de questionner les évaluateurs sur cet aspect.

Le RAI constitue le cœur du guide puisque l'objectif de la recherche repose sur le soutien de l'agir compétent des enseignants et qu'il a été choisi de répondre à ce but en suivant ce modèle et cette approche et en l'utilisant comme structure fondamentale du guide. Il est donc très intéressant de constater que les évaluateurs C et D, des enseignants, ont apprécié en connaître davantage sur ce modèle. D'ailleurs, l'évaluateur C a enrichi ses connaissances sur le RAI qui «est beaucoup plus clair et accessible maintenant» pour lui et affirmait mieux comprendre son origine et son orientation multimodale. L'évaluateur D connaissait seulement superficiellement les niveaux du RAI, mais ces derniers n'étaient pas familiers. Après sa lecture, les trois niveaux étaient plus définis. Il semblerait donc que le RAI ne soit pas un modèle nouveau pour les enseignants puisqu'ils en ont entendu parler, mais qui demeure tout de même méconnu. Ceci nous laisse croire que le guide remplit sa

fonction en éclaircissant ce modèle et en proposant une approche différente pour soutenir les enseignants dans leur agir compétent.

Outre le modèle du RAI, les évaluateurs ont rapporté d'autres éléments nouveaux. Plus particulièrement pour l'évaluateur C, l'échelle de motivation de Deci (dans Benoît, 2003). Rappelons que cette échelle représente une progression de la motivation de l'élève au fil de son développement avec laquelle sont associés des renforçateurs et le type de soutien que l'enseignant peut lui apporter. Considérant ceci, c'est d'autant plus intéressant que cet aspect soit considéré comme nouveau puisque cette échelle semble un outil pouvant se joindre à d'autres interventions du guide, comme les feuilles de route ou encore les moyens de motiver les élèves à s'engager dans les règles de la classe. L'évaluateur D, quant à lui, a nommé l'automobile des comportements et l'auto-instruction comme des nouveautés.

Pour l'évaluateur E, c'est le volet théorique qui a davantage apporté des éclaircissements jugés très pertinents. Il stipulait que dans les écoles primaires plusieurs enseignants semblaient confondre des termes et les utilisaient à tort. Plus précisément à ce qui a trait aux difficultés comportementales versus les troubles diagnostiqués. Prenons par exemple les troubles du comportement, ou le TOP. Il précisait que cette utilisation erronée des termes employés dans leurs échanges, venait teinter leurs réactions, leurs interventions et les différentes demandes faites à la direction qui parfois ne représentent pas leurs réels besoins. Ainsi, considérant ce commentaire, le guide fournit un bon nombre de connaissances qui apportent une «compréhension plus complète» des différentes problématiques comportementales ce qui semble favoriser une meilleure réflexion et prise de décision chez les enseignants.

Quant aux évaluateurs A et B, ils ont mentionné avoir rencontré peu de contenus nouveaux outre les interventions moins familières pour lesquelles ils ont manifesté leur intérêt à les inclure à leur pratique, tel que présenté ci-haut. Toutefois, l'évaluateur A précisait que c'est peut-être «dû à sa formation de psychoéducatrice ou à son emploi de conseillère pédagogique ou encore à son expérience.» Dans le même ordre d'idées, l'évaluateur B nuance son propos en rappelant que sa formation en adaptation scolaire explique probablement sa familiarité avec ce qui est offert dans le guide. Certes, ces évaluateurs ne relevaient pas ou peu de nouvelles informations, néanmoins, à titre de professionnel et d'expert, ils détiennent nécessairement des connaissances plus approfondies. De surcroît, leur rôle est de soutenir les enseignants. Ceci dit, ayant tous deux mentionné leur intérêt à appuyer leurs explications par des éléments du guide ou encore de le référer aux enseignants qu'ils accompagnent, nous estimons que certaines informations contenues dans le guide peuvent être nouvelles ou méconnues par les enseignants, groupe ciblé par le guide.

En somme, apporter des éléments nouveaux aux enseignants s'avérerait essentiel lors de la conception du guide. Pour favoriser le développement de l'agir compétent des enseignants, il demeurerait nécessaire de fournir des pistes d'action et des connaissances nouvelles pour réorienter la pratique, l'alimenter et la soutenir. De la sorte, ils sont guidés vers de nouvelles façons de faire, jugées efficaces par la littérature scientifique. Bien entendu, tous les contenus du guide n'étaient pas nécessairement nouveaux, puisqu'il existe déjà des approches intéressantes qui ont fait leurs preuves. Également, nous considérons que certaines bases, comme par exemples, les notions sur les règles de classe ou encore sur l'aménagement de la classe, s'avèrent des éléments déjà vus, mais qui, regroupés à l'intérieur du guide en respectant le modèle RAI, contribuent à

mieux les consolider et à les combiner avec des concepts ou des pistes d'action nouvelles qui semblent susceptibles de les rendre plus efficaces.

L'analyse ci-dessous des commentaires provenant de l'entrevue de groupe rend possible un meilleur regard sur le guide conçu de par les nouvelles données qu'elle apporte.

2- ANALYSE DES COMMENTAIRES PROVENANT DE L'ENTREVUE

L'entrevue de groupe permet de recueillir des données intéressantes visant à compléter l'analyse du guide développé. Un verbatim de cette entrevue est disponible en annexe P. Il convient de rappeler que les évaluateurs se sont prononcés sur certains éléments qui ont déjà été traités ci-haut. Par le fait même, ceux-ci n'ont pas été analysés une deuxième fois afin d'éviter les répétitions.

2.1 Composantes d'un guide permettant de soutenir les enseignants dans leur agir compétent

Nous avons questionné les évaluateurs pour qu'ils énumèrent ce qu'ils considéraient comme nécessaire à un guide permettant de soutenir les enseignants dans le développement de leur agir compétent auprès de plusieurs élèves manifestant des problématiques comportementales. En posant directement la question de la présente recherche, plusieurs composantes ont été relevées et présentées. Ainsi, les éléments de réponse donnés par les évaluateurs sont regroupés à l'intérieur d'un tableau, disponible en annexe Q et nous avons analysé si le guide les abordait. Le tableau fait aussi état du résultat de cette analyse.

3- RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

L'évaluation du guide par un groupe d'évaluateurs externes permet de recueillir des données. Grâce à l'analyse de celles-ci, il s'avère possible de répondre à la question de cette recherche que voici : «Quelles sont les composantes d'un guide d'intervention qui soutiendraient l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires du primaire dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves qui démontrent des problématiques comportementales?»

Le point central de la recherche repose sur le développement de l'agir compétent des enseignants. Selon les informations colligées lors du deuxième chapitre, l'agir compétent des enseignants mobilise diverses ressources se manifestant de manière pragmatique pour l'obtention de résultats satisfaisants en contexte réel. Autrement dit, l'agir compétent des enseignants se concrétise lorsque ceux-ci utilisent stratégiquement et intelligemment les ressources à leur disposition dans le but de poser des actions susceptibles d'apporter des réussites. Le constat de faits présenté lors de la problématique ainsi que le cadre de référence font état de composantes nécessaires au développement et au soutien de l'agir compétent. Ces composantes regroupées à l'intérieur du guide élaboré, répondent aux besoins des enseignants soulevés dans les premiers chapitres de cette recherche, c'est-à-dire, 1) leur besoin de connaissances et de formation leur apportant, entre autres, des outils, 2) leur besoin de ne plus être isolés dans leur démarche d'aide aux nombreux élèves intégrés, 3) leur besoin de prévenir l'épuisement et le stress liés à l'intégration de ces élèves, et 4) leur besoin de favoriser un meilleur sentiment d'efficacité personnelle.

Plus précisément, l'agir compétent fait appel à des ressources internes, des savoirs et des savoir-être, ainsi que des ressources externes, des savoir-faire. Les informations provenant de la littérature scientifique comprises dans le cadre de référence, combinées à collaboration des évaluateurs externes ainsi que l'analyse de leurs commentaires donnent lieu à une meilleure définition de ces composantes. Bref, c'est en se fondant sur ces éléments que nous tenterons d'élaborer une réponse à la question de recherche.

3.1 Ressources internes

Tout d'abord, les données de recherches ont révélé que l'enseignant devait posséder plusieurs types de ressources internes. Ces ressources sont de l'ordre des savoirs et des savoir-être.

3.1.1 Savoir

Premièrement, pour bien intervenir et favoriser l'intégration de plusieurs élèves manifestant des problématiques comportementales, il convient de répondre au besoin de formation et connaissances des enseignants pour leur permettre de comprendre ce groupe d'élèves. Ainsi, il demeure important de fournir des informations pouvant nourrir et bonifier la compréhension de tous les types de difficultés et de troubles qui composent cet ensemble. Que ce soit les élèves à risque, les difficultés de comportement, le trouble du comportement ou encore les difficultés et les troubles associés, il importe de les définir, de nommer leurs manifestations extériorisées et intériorisées, d'expliquer sources et les répercussions qu'ils entraînent, etc. Une meilleure compréhension et une meilleure connaissance contribuent à développer une capacité à

analyser et à poser un jugement réfléchi quant aux actions adéquates à entreprendre pour soutenir les besoins des élèves.

Deuxièmement, comme mentionné dans le cadre de référence, l'approche multimodale, qui est respectée dans le guide, puise ses moyens d'intervention au sein de plusieurs approches psychologiques offrant aux enseignants de nombreux moyens diversifiés et répondant par le fait même à leur besoin d'outils concrets. Cette approche multimodale a été nommée dans le cadre de référence comme la plus efficace pour accompagner les élèves ayant des problématiques comportementales pour sa flexibilité et son ouverture afin de répondre aux besoins des élèves sans poser d'étiquettes contraignantes.

Celle-ci favorise, en premier lieu, un travail interdisciplinaire, donc évitant d'isoler l'enseignant dans sa démarche d'aide, et met à profit des expertises complémentaires. En deuxième lieu, elle priorise une intervention sur tous les plans et traite donc autant l'environnement, le comportement, l'état cognitif et émotionnel de l'élève dans le but de soutenir son développement et l'apprentissage de comportements adéquats. Ce faisant, sa description et la justification quant à son efficacité sont nécessaires pour démontrer en quoi cette tendance s'avère pertinente.

3.1.2 Savoir-être

Le cadre de référence met en lumière l'importance de la relation entre l'enseignant et les élèves pour la réussite de ceux-ci. En autres, Hierck, Coleman et Weber (2013) précisent que cette bonne relation repose en partie sur le type de présence à l'élève qu'offre l'enseignant. Le savoir-être de l'enseignant est la façon d'être ce dernier, soit comment il

s'exprime, se présente, interagit, ce qu'il dégage, etc. Mettre en œuvre ses compétences comme enseignant demande par le fait même un savoir-être approprié et bénéfique pour l'apprentissage et le développement des élèves. Par conséquent, introduire le savoir-être à l'intérieur du guide s'avère indispensable. C'est pourquoi la relation d'attachement, le leadership et la saine figure d'autorité sont des thèmes présentés qui permettent de cibler et de proposer des éléments du savoir-être enclins à mieux piloter les interactions et les interventions auprès des élèves. En somme, cette composante vise à guider les enseignants dans leur manière d'être, comme mentionné par Le Boterf (2008), afin d'être compétent et habileté à mettre en pratique des interventions.

3.2 Ressources externes

Les données du sondage, les faits contenus dans la problématique et les commentaires des évaluateurs convergent et relèvent le besoin d'outils des enseignants. Dans un souci de répondre à ce besoin et de soutenir leur agir compétent, il importe de proposer une diversité de ressources externes. Ces ressources externes se présentent sous la forme de savoir-faire, donc, de moyens, de stratégies ou d'outils concrets et tangibles. L'hétérogénéité et la complexité des problématiques comportementales occasionnent la nécessité de proposer des ressources de plusieurs ordres tout en s'arrimant avec les trois niveaux d'intervention du modèle RAI sur lequel le guide est élaboré.

D'abord, la lourdeur et la tâche laborieuse que soulèvent certains enseignants lorsqu'ils abordent l'intégration des difficultés comportementales, donne lieu à la nécessité de proposer des ressources externes qui répondent à la visée du niveau 1 d'intervention du RAI, soit les interventions universelles orientées vers la prévention et le dépistage.

À cet effet, il convient de fournir des savoir-faire solides et jugés efficaces par la littérature scientifique contribuant à enrichir la pratique des enseignants dans le but qu'ils détiennent une gestion de classe efficace pour offrir un environnement sécuritaire, sécurisant et propice aux apprentissages. De surcroît, ces composantes comprennent des ressources sur la gestion de l'environnement et la gestion des comportements. Également, afin de favoriser une meilleure connaissance des élèves et de permettre un dépistage de leurs besoins spécifiques, il est pertinent de fournir des outils tangibles pour observer et évaluer les élèves.

Dans cette même veine, le niveau 2 du RAI répond au besoin des enseignants en proposant des interventions par groupes ciblés de besoins et vise à soutenir les élèves nécessitant des mesures plus spécifiques pour s'adapter au milieu scolaire. L'approche multimodale donne lieu à un travail collaboratif qui met à contribution le rôle et l'expertise des autres intervenants scolaires. Le guide fournit des façons et des procédures efficaces de collaborer, de mettre en place des pistes d'actions et d'assurer leur suivi et, finalement, il propose une importante variété d'outils et de moyens s'adressant à des groupes de besoins ciblés.

Finalement, dans le cas où des élèves nécessitent des interventions spécifiques et individualisées ne relevant pas du rôle de l'enseignant, il convient de les guider dans la démarche à suivre pour diriger ces élèves vers des services adaptés. Ainsi, comme précisé par certains commentaires provenant des évaluateurs externes, les procédures à entreprendre lorsque les classes ordinaires ne peuvent répondre aux besoins d'un élève ne sont pas toujours connues et claires, ce faisant, cet élément demeure important.

3.3 Ressources adaptées à la réalité du milieu scolaire

Pour développer leur agir compétent, les enseignants doivent mobiliser des ressources, soit des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. Toutefois, ces composantes contribuant à soutenir l'agir compétent en classe ordinaire au primaire doivent respecter la réalité dans laquelle les enseignants œuvrent.

La méthodologie de cette recherche a permis de bien définir la réalité des enseignants. Ainsi, les composantes intégrées au guide développé sont contraintes de respecter la réalité des classes ordinaires, la réalité de l'enseignant et la réalité des élèves, et ce, pour bien répondre aux besoins de cette recherche.

3.3.1 Réalité des élèves

La classe ordinaire est un milieu où se côtoient des élèves aux profils différents. Effectivement, l'hétérogénéité des élèves se traduit par la présence d'élèves au développement cognitif et émotionnel différents manifestant des capacités et des besoins leur étant propres. Il convient alors que les composantes du guide puissent être variées afin de s'adapter à l'hétérogénéité des problématiques comportementales.

3.3.2 Réalité de l'enseignant

Le guide tend à respecter l'individualité et l'autonomie professionnelle des enseignants. Il importe de fournir une suffisance de ressources dans le but que les enseignants puissent sélectionner celles qui leur conviennent davantage et qui respectent leurs choix

professionnels. De plus, cette suffisance permet aux enseignants d'ajuster ou de modifier leurs moyens lorsque nécessaire.

Ensuite, les contraintes de temps et la lourdeur de la tâche enseignante déterminent le besoin de rendre le guide accessible soit en rendant le guide facile à utiliser et en présentant les éléments d'informations de façon claire et concise.

3.3.3 Réalité des classes ordinaires

Les classes ordinaires se composent d'élèves aux profils et aux besoins divers. Il convient donc que les composantes du guide puissent être polyvalentes afin de pouvoir s'adapter à plusieurs besoins. Par exemple, l'enseignant pourrait utiliser un même outil bénéfique à différents élèves avec des objectifs leur étant propres.

De plus, les services spécialisés offerts dans les classes ordinaires sont limités. Donc, il importe de proposer des façons d'utiliser les services des autres intervenants de façon efficace. Le travail par groupes de besoins est un exemple permettant d'offrir un service spécialisé à plusieurs élèves à la fois. Ainsi, le travail collaboratif doit respecter les contraintes du milieu scolaire.

3.4 Le modèle RAI au service du soutien de l'agir compétent

Considérant les informations du cadre de référence et les données issues de l'évaluation du guide, il convient de dire que les composantes d'un guide permettant de soutenir l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires dans leur intervention auprès de nombreux élèves manifestant des problématiques comportementales sont de l'ordre des

ressources internes, des savoirs et des savoir-être, ainsi que des ressources externes, des savoir-faire. Celles-ci doivent respecter la réalité des élèves ayant des problématiques comportementales, la réalité des enseignants et la réalité des classes ordinaires. Pour y parvenir, le guide doit présenter les composantes de façon accessible, suffisante, variée, polyvalente et permettant le travail collaboratif. La figure 17 présente un résumé de la réponse à la question de la recherche.

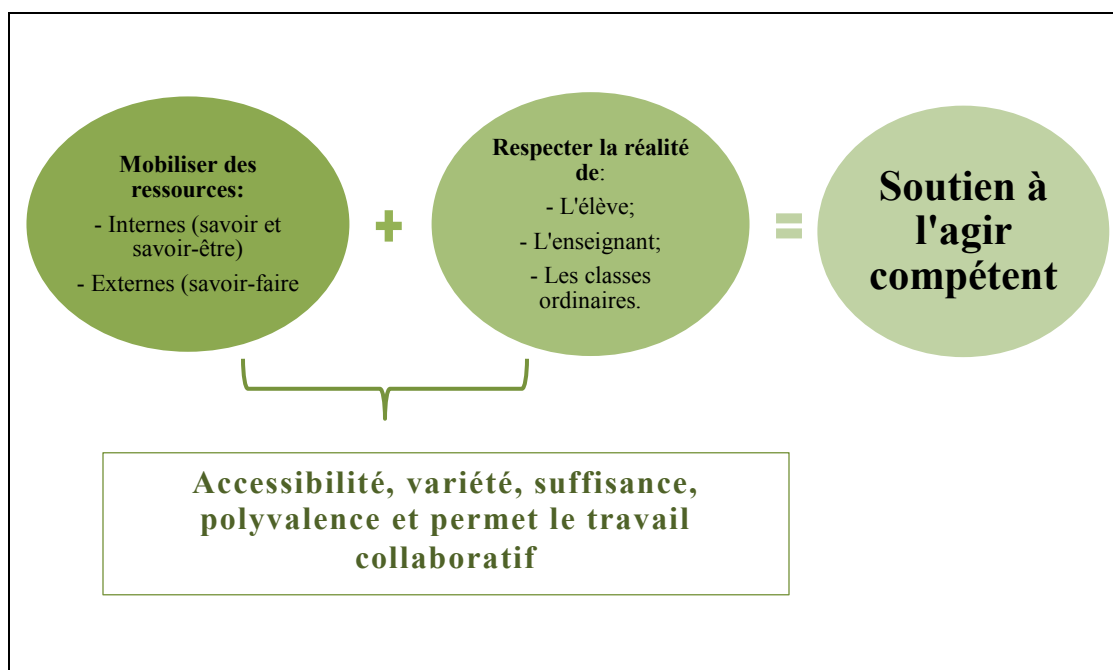


Figure 17 : Réponse à la question de recherche

À la lumière de l'élaboration de la réponse à la question de recherche, il convient de préciser que le modèle RAI, qui a fait ses preuves, représente une structure au guide idéale pour respecter la visée de cette recherche. Effectivement, il permet de suivre un mouvement multimodal et de favoriser des interventions systémiques, c'est-à-dire qui s'appliquent sur l'élève dans sa globalité. Le modèle RAI offre aussi une structure qui permet d'intervenir, dans un premier temps, auprès de tous les élèves dans une optique préventive. Dans un deuxième temps, par

groupes de besoins en collaboration avec d'autres intervenants lorsque ceux-ci demandent davantage de soutien. Ainsi, le modèle priorisé et choisi pour façonner la structure générale du guide, répond aux besoins des enseignants, soit l'intervention auprès de plusieurs élèves avec des problématiques comportementales.

CONCLUSION

Cette recherche de développement d'objet visait à concevoir un guide d'intervention permettant de soutenir le développement de l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires du primaire dans leurs interventions auprès de plusieurs élèves manifestant des problématiques comportementales. Pour y arriver, une recherche au sein de la littérature scientifique a permis de colliger de nombreuses données comprises dans le cadre de référence permettant d'élaborer une première version du guide. Celle-ci fut soumise à l'évaluation et ainsi les commentaires et les recommandations des enseignants, de l'expert et du professionnel en charge d'évaluer le guide a permis d'ajuster l'objet développé afin de répondre davantage aux besoins des enseignants et, par le fait même, à l'objectif de cette recherche.

1- SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Le premier chapitre définissait l'enjeu initiant cette recherche. Ainsi, il a été démontré que l'intégration de nombreux élèves manifestant des problématiques comportementales occasionnait des répercussions importantes chez de nombreux enseignants. Effectivement, la complexité et l'hétérogénéité de cet ensemble d'élèves semblent entraîner un alourdissement de la tâche, des situations stressantes et épuisantes et un faible sentiment d'efficacité personnelle. L'isolement des enseignants dans la gestion de ces comportements, la formation et les connaissances lacunaires ainsi que le peu de ressources et d'outils contribuent à rendre difficile l'intervention auprès de ces élèves.

Au sein du deuxième chapitre, l'agir compétent des enseignants, l'ensemble des problématiques comportementales, l'approche multimodale, la relation entre l'enseignant et les élèves ainsi que le modèle RAI ont été présentés à l'intérieur du cadre de référence. Ces concepts importants contribuent à l'élaboration du guide et à nourrir son contenu.

Dans l'optique de produire un outil répondant au but de cette recherche tout en assurant sa validité scientifique, une méthodologie précise est respectée. Le troisième chapitre présente ces orientations méthodologiques qui s'inscrivent dans le cadre d'une recherche appliquée qui répond à un enjeu pragmatique. Elle suit une approche qualitative. Pour terminer, c'est la recherche de développement d'objet qui correspond le mieux à la finalité de la recherche et l'objet prend la forme d'un guide.

Le quatrième chapitre a permis de présenter le guide, ses composantes et sa structure. De plus, les étapes qui ont mené à son élaboration sont définies. Pour conclure ce chapitre, les modalités de l'évaluation de la première version du guide sont expliquées.

Pour clore cette recherche, le cinquième chapitre fait état du résultat de l'évaluation du guide. Ainsi, l'analyse des commentaires et des recommandations des évaluateurs sont présentés ainsi que les ajustements apportés au guide afin de répondre à l'objectif de la recherche. Cette dernière partie a contribué à formuler une réponse à la question de recherche et ainsi définir les composantes d'un guide permettant de soutenir le développement de l'agir compétent des enseignants des classes ordinaires du primaire dans leurs interventions auprès de plusieurs élèves manifestant des problématiques comportementales.

2- LIMITES DE LA RECHERCHE

La réalisation de ce projet de recherche comprend quelques limites et quelques lacunes.

Tout d'abord, l'évaluation du guide avait pour objectif de proposer des composantes favorisant le développement de l'agir compétent des enseignants. Comme mentionné par Masciotra et Medzo (2009), l'agir compétent mobilise des ressources pour poser des actions afin de résoudre la problématique donnée. Cependant, les auteurs précisent que l'agir compétent demande de la réflexion, de l'analyse et de l'intelligence. Il appartient donc à l'enseignant de conduire, de piloter et de mobiliser lui-même les moyens nécessaires au développement de son agir compétent. Ce faisant, la présente recherche se limite à la proposition de composantes, de ressources, susceptibles de favoriser le développement de l'agir compétent des enseignants, mais la réussite concrète repose entre les mains des enseignants qui consultent le guide.

D'autre part, la contribution de cinq évaluateurs a permis de recueillir des données d'analyse pour évaluer le guide. Malgré que le choix des évaluateurs tente de s'assurer de la collaboration de personnes ayant des expériences et des expertises variées, cette évaluation demeure restreinte puisqu'elle repose sur une petite population de personne du milieu scolaire. De plus, certains évaluateurs formulèrent des commentaires plus élaborés et portant davantage sur le contenu, d'autres abordèrent un peu plus la forme, tandis que d'autres se sont limités à de courtes réponses peu élaborées. Par conséquent, l'analyse des résultats s'appuie sur un petit échantillon de commentaires subjectifs et ne permet pas d'affirmer que le guide se compose de tous les éléments contribuant au développement de l'agir compétent selon les enseignants. Il s'avèrerait

pertinent et intéressant d'évaluer plus en profondeur la qualité du guide selon son objectif en sondant un plus grand nombre d'enseignants.

Finalement, le guide s'inscrit dans une démarche pragmatique. Ce faisant, il se compose d'éléments relevant des savoirs, mais principalement de ressources pratiques. Puisque l'objectif du guide vise à enrichir l'agir compétent des enseignants, il a été décidé de limiter la recherche à la conception du guide ne permettant pas d'évaluer concrètement l'efficacité de l'objet développé. Toutefois, il apparaît intéressant de concentrer une prochaine recherche sur la mise en pratique du guide en contexte réel de classe. Cette recherche-action permettrait de vérifier si l'objet conçu répond réellement aux besoins soulevés par cette recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES¹¹

- Anadon, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Angers, M. (2000). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Association des Intervenants en Toxicomanie du Québec (s.d.) Borgia, D. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.aitq.com/pdf/actes/2012/Diane_Borgia.pdf> consulté le 5 septembre 2015.
- Aucouturier, B. (2012). *L'enfant terrible et l'école. Propositions éducatives et pédagogiques*. Montréal : Éditions Liber 2012.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion participative de la classe* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (s.d. 1^{re} éd.).
- Bachand, J. (2010). L'intégration qui épuise. *La Presse*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/opinions/201011/04/01-4339474-integration-qui-epuise.php>> Consulté le 16 avril 2014.
- Baker, K. (2008). Conduct disorders in children and adolescents. *Paediatrics and Child Health*. 19(2), 73-78. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.usherbrooke.ca/science/article/pii/S1751722208002576>>.
- Bélanger, M. (2010). Les enseignants craquent sous le stress. *La Presse*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/le-droit/actualites/ville-de-gatineau/201004/15/01-4270952-les-enseignants-craquent-sous-le-stress.php>>. Consulté le 16 avril 2014.
- Bélair, F. (2007). *Ma classe-qualité. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*. Montréal : Chenelière Éducation.

¹¹ Certaines références figurant dans la bibliographie proviennent du guide développé par cette recherche. Ainsi, les références ne seront pas nécessairement citées dans l'essai, mais seulement dans le guide joint dans un deuxième document annexé.

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et au préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 272-295.
- Bissonette, S., Richard, M., Gauthier, C.(2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.
- Bissonette, S., Bouchard, C. (s.d). Quelles sont les méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ?. *Réseau informatique pour la réussite éducative, CTREQ*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse< http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2289_J2.7.pdf>. Consulté le 7 avril 2016.
- Black, Donald W. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5)*. Washington, D.C. : American Psychiatric Association. (1^{re} éd. 1952).
- Blanchette, J., (2013). Parents mous, enfants fous, profs à bout. Le b.a.-ba de la tyrannie. *Le Devoir*. (s.n.p.) Site téléaccessible à l'adresse<<http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/386727/parents-mous-enfants-fous-profs-a-bout>>. Consulté le 16 avril 2014.
- Bonneville, L., Grosjean, S., Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Boutet, C. (2010) *La relation d'attachement en enseignement*. Communication présentée dans le cadre d'une formation à la commission scolaire des Hautes-Rivières.
- Brossard, E.-A. (2013). *Le vidéo self-modeling*. Communication présentée dans le cadre d'une formation à la commission scolaire Pointe de l'Île.
- Cohen, D. (2008). Vers un modèle développemental d'épigenèse probabiliste du trouble des conduites et des troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 56(4-5), 235-244.
- Colleen, K. (2008). Succeed With a Response-to-Intervention Model. *Intervention in School and Clinic*. 44(2). 126-128.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de*

- questionnaire, d'interview et d'étude de documents.* (4e éd.). Bruxelles: Éditions de Boeck. (s.d. 1^{re} éd.).
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines.* Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Déry, M., Lapalme, J. Toupin, J., Verlaan, P. et Pauzé, R.(2007). Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves. *Érudit*, vol.33(I), 109-126 <<http://id.erudit.org/iderudit/016191ar>>.
- Déry, M., Toupin, J. Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23.Document téléaccessible à l'adresse<<http://www.jstor.org/stable/1602151>>.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique.* Montréal :McGraw-Hill Éditeurs.
- Di Blasio, R.A. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste. Des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie Familiale*, 30(1), p. 11-26.
- Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck Université (s.d. 1^{re} éd.).
- Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe. Et si on regardait ça autrement?.* Montréal : Chenelière Éducation.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ)(2013). *Référentiel. Les élèves à risque et HDAA.* Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche.* Montréal : Décarie éditeur.
- Fortin, L. et Royer, E. (2004). Le développement des troubles graves du comportement. *Bulletin du CRIRES*, mars(17), 19 <<http://crires.ulaval.ca/publications-libres-dacces>>.
- Fortin, L. et Strayer F.F.(2000). Introduction- Caractéristiques de l'élève en trouble du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/032024ar>>.

- Foucault, P. (2006). *Surveiller son enfant – une porte ouverte sur l'attachement*. Communication présentée dans le cadre du cours sur la relation d'attachement, Université de Sherbrooke, (s.d).
- Fuchs, D. et S. Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It?. *Reading Research Quarterly*, 41(1). 93-99.
- Fuchs, D., Mock, D., L. Morgan, P. et L. Young, C. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definition, Evidence, and Implication for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval (s.d. 1^{re} éd.).
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009) *Leadership et compétences émotionnelles*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, M. (2009). *Ces enfants trop chambardés dans le cœur. Histoires d'école*. Québec : Septembre éditeur.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (s.d. 1^{re} éd.).
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignant. Les orientations-Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Trouble déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les*

jeunes. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-formation.pdf>>.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/>>.

Gouvernement du Québec (2008a). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique d'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université du Québec à Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-devaluation-de-lapplication-de-la-politique-de-ladaptation-scolaire/?tx_ttnews%5Blang%5D=0&cHash=f40120fc0b89ea2c50c5ddb68f34feea>.

Gouvernement du Québec (2008b). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/difficultes-de-comportement-nouvelles-connaissances-nouvelles-interventions/>>.

Gouvernement du Québec (2008c). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/des-conditions-pour-mieux-reussir-plan-daction-pour-soutenir-la-reussite-des-eleves-handicap/>>.

- Gouvernement du Québec (2009). *À même l'école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2011). *Lignes directrices pour l'Intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2013a). *Loi de l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>.
- Gouvernement du Québec (2013b). *Analyse des tendances démographiques*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/previsions-de-leffectif-etudiant-au-primaire-et-au-secondaire/?tx_ttnews%5Blang%5D=0&cHash=73ff192250b697fbd b78c5c3a3dd57ba>.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf>.
- Guédeney, N. et Guédeney, A. (2009). *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. Pays-Bas : Elsevier Masson.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, Vol.27 (1), 40-59*.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche de développement. *Recherches qualitatives, Vol. 28 (2) 95-117*.
- Hierck, T., Coleman, C. et Weber, C. (2013). *La pyramide des interventions sur le comportement. Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. Montréal :Chenelière Éducation.

- La Presse Canadienne. (2015). Des enseignants épuisés de porter «l'école à bout de bras». *Ici Radio-Canada*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse <http://ici.radio-canada.ca/regions/quebec/2015/06/03/002-manif-enseignants-surcharge-travail-parlement-quebec.shtml> Consulté le 11 juillet 2016.
- La Presse Canadienne. (2016). Intégration des élèves en difficulté : enseignants déchirés et démunis. *Ici Radio-Canada*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2016/04/19/002-integration-eleves-difficulte-enseignants-demunis-dechires-etude.shtml> Consulté le 11 juillet 2016.
- Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation Eyrolles (1^{re} éd. 2000).
- Lefebvre, P., Desfonds, M. (2008). *La réalité cachée des conditions de travail dans le secteur de l'éducation*. Québec : Santé et sécurité au travail. Document téléaccessible à l'adresse http://fppe.qc.ca/csst/doc_sst/A08-SST-043.pdf.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Leroux-Boudreault, A., Poirier, N. (2013). *Les enfants volcans : comprendre et prévenir les comportements difficiles*. Québec: Éditions Midi trente.
- Longpré, T. (2013). Épuisement des enseignants. *Le journal de Montréal*. (s.n.p.). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.journaldemontreal.com/2013/10/28/lepuisement-des-enseignants> Consulté le 11 juillet 2016.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mathieu, A. (2013). Un chercheur dresse un portrait inquiétant du métier d'enseignant. *Le Soleil*. <<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201312/01/01-4716529-un-chercheur->

dresse-un-portrait-inquietant-du-metier-denseignant.php> Consulté le 16 avril 2014.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse<<http://www.mels.gouv.qc.ca/conseillers-pedagogiques/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>>. Consulté le 26 novembre 2013.
- Mulholland, S. (2013). *Reponse to intervention effectiveness*. Thèse de doctorat, Southern Illinois University Edwardsville, Edwardsville.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parents*. Montréal: Éditions de L'Homme.
- R. Doyon, P. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité professionnel chez les enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Reidy, M. & Mercier, L. (1996). *La triangulation. Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Montréal: Décarie Éditeur.
- René, J. (1992). *Portrait des élèves identifiés comme ayant des troubles de la conduite ou du comportement en milieu scolaire*. Essai de maîtrise en éducation spécialisée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Robillard, R. et Boutet, C. (2010) *L'autorité et le leadership auprès des élèves en difficulté psychosociale*. Communication présentée dans le cadre du cours gestion des comportements difficiles, Université de Sherbrooke, (s.d.).
- Robillard, R. et Boutet, C. (s.d) *Les styles d'autorité. Le non-agressif, l'agressif et l'affirmatif*. Communication présentée dans le cadre du cours gestion des comportements difficiles, Université de Sherbrooke, (s.d.).
- Robillard, R., Filion, M. et Boutet, C. (2010). *Techniques d'intervention, de persuasion et d'engagement*. Communication présentée dans le cadre du cours gestion des comportements difficiles, Université de Sherbrooke, (s.d.).
- Roskam, I., Kionoob, P. et Nassogneb, M.-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement: approche épigénétique et

- développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(4), 204-213.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec : Égides Royer, Ph. D.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Montréal: Éditions École et comportement.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur. (s.d. 1^{re} éd.).
- Trahan, B. (2014). 22 % des enseignants sont épuisés. *La Presse*. (s.n.p.) Site téléaccessible à l'adresse <http://www.lapresse.ca/le-nouvelliste/actualites/201404/16/01-4758091-22-des-enseignants-sont-epuises.php> ». Consulté le 16 avril 2014.
- Trudeau, H., Desrochers, C., Tousignant, J.-L. et coll. (1997). *Et si un geste simple donnait un résultat. Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Visible learning*, (2016), Site VL blog. Site télé accessible à l'adresse <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/> ». Consulté le 1 mai 2016.
- Whitten, E., J. Esteves, K. Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention, un modèle efficace de différenciation*. Montréal : Chenelière éducation.

ANNEXE A **RECENSION DES ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES** **DIAGNOSTIQUÉS EN 2007-2008**

Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à temps plein et à temps partiel du primaire selon le type de difficulté et le sexe

Primaire	13 Troubles graves du comportement avec entente	Féminin	229	265	233	242	249
		Masculin	577	525	480	475	426
	Somme 13 Troubles graves du comportement avec entente		806	790	713	717	675
	14 Troubles graves du comportement sans entente	Féminin	78	41	28	29	40
		Masculin	465	446	394	374	384
	Somme 14 Troubles graves du comportement sans entente		543	487	422	403	424
	23 Déficience intellectuelle profonde	Féminin	176	156	161	141	117
		Masculin	190	185	176	139	124
	Somme 23 Déficience intellectuelle profonde		366	341	337	280	241
	24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère	Féminin	619	615	584	527	476
		Masculin	923	891	799	661	611
	Somme 24 Déficience intellectuelle moyenne à sévère		1542	1506	1383	1188	1087
	33 Déficience motrice légère ou organique	Féminin	564	598	596	599	605
		Masculin	895	926	919	981	1046
	Somme 33 Déficience motrice légère ou organique		1459	1524	1515	1580	1651
	34 Déficience langagière	Féminin	844	960	1011	1046	1073
		Masculin	2278	2497	2709	2760	2812
	Somme 34 Déficience langagière		3122	3457	3720	3806	3885
	36 Déficience motrice grave	Féminin	250	245	224	186	191
		Masculin	342	334	337	293	296
	Somme 36 Déficience motrice grave		592	579	561	479	487
	42 Déficience visuelle	Féminin	115	101	102	93	96
		Masculin	174	182	167	161	162
	Somme 42 Déficience visuelle		289	283	269	254	258
	44 Déficience auditive	Féminin	475	474	460	419	383
		Masculin	469	482	474	440	419
	Somme 44 Déficience auditive		944	956	934	859	802
	50 Troubles envahissants du développement	Féminin	284	346	414	437	500
		Masculin	1437	1800	2191	2461	2807
	Somme 50 Troubles envahissants du développement		1721	2146	2605	2898	3307
	53 Troubles relevant de la psychopathologie	Féminin	106	120	110	100	99
		Masculin	573	577	547	492	527
	Somme 53 Troubles relevant de la psychopathologie		679	697	657	592	626
	99 Déficience atypique	Féminin	89	105	107	122	128
		Masculin	318	377	398	441	508
	Somme 99 Déficience atypique		407	482	505	563	636
Somme Primaire			12470	13248	13621	13619	14079

ANNEXE B

SONDAGE AUX ENSEIGNANTS

	1	2	3	4	5	6
1- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement au primaire?	7	16	21	6	7	11
2- À quel degré du primaire enseignez-vous? (si vous avez plusieurs groupes, vous pouvez tous les nommer)	6 ^e	Multi (3-4)	2 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e
3- Dans quel type de milieu travaillez-vous? (favorisé, moyen ou défavorisé)	D	M	D	D	F	D
4- Combien d'élèves composent votre groupe? (si vous avez plusieurs groupes, en moyenne)	19	23	20	21	25	18

	7	8	9	10	11	12
1- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement au primaire?	10	17	19	5	13	9
2- À quel degré du primaire enseignez-vous? (si vous avez plusieurs groupes, vous pouvez tous les nommer)	5 ^e	2 ^e	5 ^e	3 ^e	3 ^e	5 ^e
3- Dans quel type de milieu travaillez-vous? (favorisé, moyen ou défavorisé)	F	D	F	D	M	M
4- Combien d'élèves composent votre groupe? (si vous avez plusieurs groupes, en moyenne)	25	16	25	18	22	26
5- Quel est votre pourcentage de tâche?	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	80 %
5- Quel est votre pourcentage de tâche?	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

- 6- Avez-vous constaté depuis les dernières années une augmentation des élèves HDAA intégrés dans vos classes? (difficulté d'apprentissage, difficulté comportementale, TSA, etc.)\

1- Oui	8- Oui, plus d'intégration, cela paraît.
2- Oui	9- Oui!
3- Oui, je vois la grosse différence	10- Plus d'élèves avec des
4- plus nombreux	problématiques et moins de places en
5- Oui	classe spéciale
6- Il y a plus d'intégration	11- Oui, surtout les problèmes de
7- Plus nombreux dans les classes	comportement.
	12- Cela a augmenté depuis quelques
	années

7- Que pensez-vous de cette intégration?

1- Difficile, trop d'élèves avec des PI et des adaptations différentes 2- Ce n'est pas évident tous les jours, cela est parfois lourd, car beaucoup d'adaptation, surtout en multi. 3- Pas évident. Manque de ressources et de temps. Certains élèves mis de côté. 4- On n'a pas le temps de bien s'en occuper. Manque d'aide, manque d'outils 5- Trop de besoins différents, dur de faire fonctionner le groupe, manque de temps pour faire notre travail 6- Nous n'avons pas assez de soutien pour être en mesure de bien accompagner ces élèves. Notre formation initiale n'est pas adaptée au contexte actuel.	7- Pas toujours d'aide, on doit parfois s'arranger avec le peu qu'on a. Trop de gestion de classe. 8- Manque de temps pour s'occuper des élèves en difficulté correctement et encore moins de ceux qui vont bien. 9- Il y en a plus, mais pour moi ça se passe bien. J'y arrive en changeant ma façon de faire de mon organisation. 10- Plus d'élèves avec des problématiques et moins de places en classe spéciale 11- Pas idéal, 12- On dispose de moins de temps pour l'enseignement, car la gestion de classe prend beaucoup plus de temps.
---	--

8- En lien avec l'intégration des élèves HDAA, ayant des difficultés sur le plan du comportement, comment évaluez-vous éléments suivants?

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Neutre	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
Formation	0%	8,33%	8,33%	66,66%	16,66%
Connaissance	0%	16,66%	8,33%	58,33%	16,66%
Ressources	0%				
Services complémentaires dans la classe	0%	16,66%	33,33%	33,33%	16,66%
Services complémentaires hors classe	0%	8,33%	33,33%	41,66%	16,66%
Temps de concertation	0%	0%	16,66%	75%	8,33%

Commentaires : 1- Nous ne sommes pas formés pour bien accompagner tous les élèves. Travail adaptation scolaire. 4- Manque d'outils ou de stratégies pour gérer les comportements. On devrait être plus formé ou aidé. 8- Il faudrait plus de moyens concrets qui aideraient vraiment l'enseignant. 9- Il est pertinent de poursuivre ses études pour aller chercher la formation nécessaire. 10- Pas assez d'aide 11- Le bacc ne nous prépare pas et ensuite il n'y a pas beaucoup de formations pour nous soutenir.

9- Dans votre classe actuelle, combien d'élèves estimez-vous manifestez ces comportements? (un élève peut se retrouver à plusieurs endroits)

Nombre d'élèves	1 à 3	4 à 6	7 à 10	10 et +
Agressivité	100 %	0 %	0 %	0 %
Violence	87,5 %	12,5 %	0 %	0 %
Opposition	50 %	50 %	0 %	0 %
Provocation	85,71 %	14,29 %	0 %	0 %
Impolitesse	66,67 %	22,22 %	11,11 %	0 %
Intimidation	71,43 %	66,67 %	0 %	0 %
Refus de travailler	77,78 %	44,44 %	0 %	0 %
Manque d'effort	0 %	66,67 %	33,33 %	0 %
Parle sans arrêt sans demander pas le droit de parole	33,33 %	44,44 %	11,11 %	11,11 %
Impulsivité	22,22 %	66,67 %	11,11 %	0 %
Conflits récurrents	33,33 %	66,67 %	0 %	0 %
Manque de concentration	0 %	55,56 %	44,44 %	0 %
Hyperactivité	66,67 %	33,33 %	0 %	0 %
Dérange le groupe	33,33 %	55,56 %	0 %	11,11 %
Anxiété	0 %	55,56 %	33,33 %	11,11 %

Commentaires :

10-Comment évaluer vous les sentiments suivants face à l'intégration d'élèves HDAA ayant des difficultés sur le plan du comportement?

	Très fort	Fort	Neutre	Faible	Très faible
Sentiment d'efficacité personnelle	0%	16,66%	33,33%	41,66%	8,33%
Sentiment de réussite	0%	41,66%	41,66%	16,66%	0%
Sentiment d'isolement	0%	66,6%	33,33%	8,3%	0%
Stress ou anxiété	0%	41,66%	33,33%	16,66%	8,33%
Sentiment de compétence	0%	25%	33,33%	41,66%	0%
Dépassement, surmenage, fatigue	0%	41,66%	16,66%	16,66%	8,33%

Commentaires :

11- Comment évaluez-vous votre satisfaction concernant les mesures de soutien aux élèves HDAA suivante?

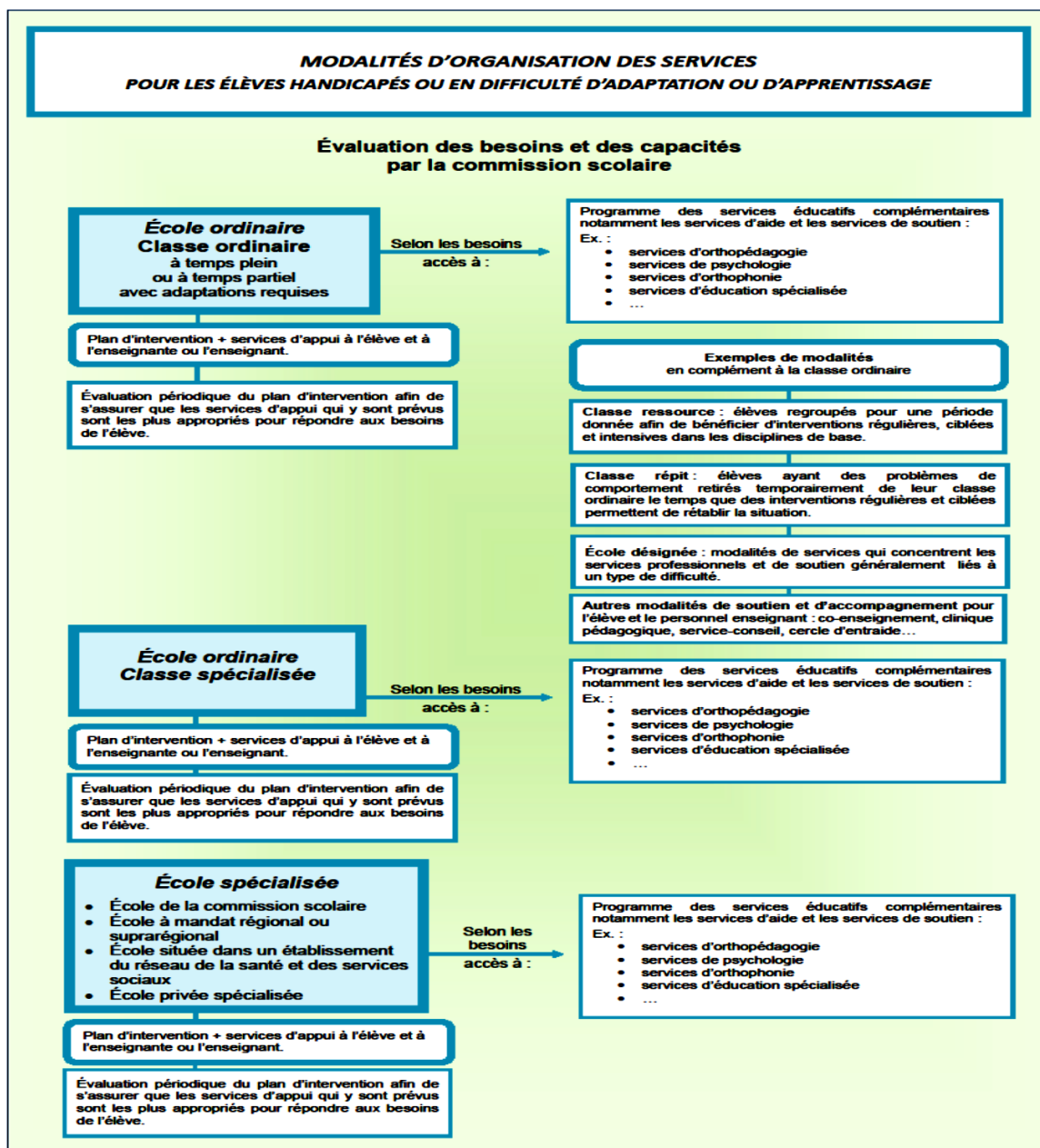
Mesure de soutien	Très satisfaisant	Satisfaisant	Neutre	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
Direction	16,66%	41,66%	0%	25%	16,66%
Professionnel	0%	25%	8,33%	58,33%	8,33%
TES	33,33%	41,66%	8,33%	16,66%	0%
Conseiller pédagogique	8,33%	33,33%	25%	33,33%	0%

Commentaires : 1- Manque de TES, mais celle qu'on a est géniale 2- Difficile d'avoir des évaluations des professionnels. 6- Direction pas toujours disponible, car occupé, professionnels très long et soutien léger.

<https://fr.surveymonkey.com/r/H5VYGWH>

ANNEXE C

MODALITÉ D'ORGANISATION DES SERVICES POUR LES ÉLÈVES HDAA



ANNEXE D

LES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES



Source : Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignant. Les orientations-Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. p. 59.

ANNEXE E

DÉFINITION DU CODE 12

Définition du code des élèves ayant un trouble du comportement

Code 12 – Troubles du comportement

L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...)
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui, en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit. L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

Source : MEQ, Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, juillet 1992, dans Gouvernement du Québec (2001b). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation.

ANNEXE F

TROUBLE OPPOSITIONNEL AVEC PROVOCATION : CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU DSM-V

Oppositional Defiant Disorder	
Diagnostic Criteria	313.81 (F91.3)
<p>A. A pattern of angry/irritable mood, argumentative/defiant behavior, or vindictiveness lasting at least 6 months as evidenced by at least four symptoms from any of the following categories, and exhibited during interaction with at least one individual who is not a sibling.</p> <p>Angry/Irritable Mood</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Often loses temper. 2. Is often touchy or easily annoyed. 3. Is often angry and resentful. <p>Argumentative/Defiant Behavior</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Often argues with authority figures or, for children and adolescents, with adults. 5. Often actively defies or refuses to comply with requests from authority figures or with rules. 6. Often deliberately annoys others. 7. Often blames others for his or her mistakes or misbehavior. <p>Vindictiveness</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Has been spiteful or vindictive at least twice within the past 6 months. <p>Note: The persistence and frequency of these behaviors should be used to distinguish a behavior that is within normal limits from a behavior that is symptomatic. For children younger than 5 years, the behavior should occur on most days for a period of at least 6 months unless otherwise noted (Criterion A8). For individuals 5 years or older, the behavior should occur at least once per week for at least 6 months, unless otherwise noted (Criterion A8). While these frequency criteria provide guidance on a minimal level of frequency to define symptoms, other factors should also be considered, such as whether the frequency and intensity of the behaviors are outside a range that is normative for the individual's developmental level, gender, and culture.</p> <p>B. The disturbance in behavior is associated with distress in the individual or others in his or her immediate social context (e.g., family, peer group, work colleagues), or it impacts negatively on social, educational, occupational, or other important areas of functioning.</p> <p>C. The behaviors do not occur exclusively during the course of a psychotic, substance use, depressive, or bipolar disorder. Also, the criteria are not met for disruptive mood dysregulation disorder.</p> <p><i>Specify current severity:</i></p> <p>Mild: Symptoms are confined to only one setting (e.g., at home, at school, at work, with peers).</p> <p>Moderate: Some symptoms are present in at least two settings.</p> <p>Severe: Some symptoms are present in three or more settings.</p>	

Source: Black, Donald W. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5)*. Washington, D.C. : American Psychiatric Association. p.121.

ANNEXE G

TROUBLE DES CONDUITES : CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU DSM-V

Conduct Disorder
<p>Diagnostic Criteria</p> <p>A. A repetitive and persistent pattern of behavior in which the basic rights of others or major age-appropriate societal norms or rules are violated, as manifested by the presence of at least three of the following 15 criteria in the past 12 months from any of the categories below, with at least one criterion present in the past 6 months:</p> <p>Aggression to People and Animals</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Often bullies, threatens, or intimidates others. 2. Often initiates physical fights. 3. Has used a weapon that can cause serious physical harm to others (e.g., a bat, brick, broken bottle, knife, gun). 4. Has been physically cruel to people. 5. Has been physically cruel to animals. 6. Has stolen while confronting a victim (e.g., mugging, purse snatching, extortion, armed robbery). 7. Has forced someone into sexual activity. <p>Destruction of Property</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Has deliberately engaged in fire setting with the intention of causing serious damage. 9. Has deliberately destroyed others' property (other than by fire setting). <p>Deceitfulness or Theft</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Has broken into someone else's house, building, or car. 11. Often lies to obtain goods or favors or to avoid obligations (i.e., "cons" others). 12. Has stolen items of nontrivial value without confronting a victim (e.g., shoplifting, but without breaking and entering; forgery). <p>Serious Violations of Rules</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Often stays out at night despite parental prohibitions, beginning before age 13 years. 14. Has run away from home overnight at least twice while living in the parental or parental surrogate home, or once without returning for a lengthy period. 15. Is often truant from school, beginning before age 13 years. <p>B. The disturbance in behavior causes clinically significant impairment in social, academic, or occupational functioning.</p> <p>C. If the individual is age 18 years or older, criteria are not met for antisocial personality disorder.</p> <p><i>Specify whether:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 312.81 (F91.1) Childhood-onset type: Individuals show at least one symptom characteristic of conduct disorder prior to age 10 years. ■ 312.82 (F91.2) Adolescent-onset type: Individuals show no symptom characteristic of prior to age 10 years. ■ 312.89 (F91.9) Unspecified onset: Criteria for a diagnosis of conduct disorder are met, but there is not enough information available to determine whether the onset of the first symptom was before or after age 10 years. <p><i>Specify if:</i></p>

- **With limited prosocial emotions:** To qualify for this specifier, an individual must have displayed at least two of the following characteristics persistently over at least 12 months and in multiple relationships and settings. These characteristics reflect the individual's typical pattern of interpersonal and emotional functioning over this period and not just occasional occurrences in some situations. Thus, to assess the criteria for the specifier, multiple information sources are necessary. In addition to the individual's self-report, it is necessary to consider reports by others who have known the individual for extended periods of time (e.g., parents, teachers, co-workers, extended family members, peers).
- **Lack of remorse or guilt:** Does not feel bad or guilty when he or she does something wrong (exclude remorse when expressed only when caught and/or facing punishment). The individual shows a general lack of concern about the negative consequences of his or her actions. For example, the individual is not remorseful after hurting someone or does not care about the consequences of breaking rules.
- **Callous—lack of empathy:** Disregards and is unconcerned about the feelings of others. The individual is described as cold and uncaring. The person appears more concerned about the effects of his or her actions on himself or herself, rather than their effects on others, even when they result in substantial harm to others.
- **Unconcerned about performance:** Does not show concern about poor/problematic performance at school, at work, or in other important activities. The individual does not put forth the effort necessary to perform well, even when expectations are clear, and typically blames others for his or her poor performance.
- **Shallow or deficient affect:** Does not express feelings or show emotions to others, except in ways that seem shallow, insincere, or superficial (e.g., actions contradict the emotion displayed; can turn emotions "on" or "off" quickly) or when emotional expressions are used for gain (e.g., emotions displayed to manipulate or intimidate others).

Specify current severity:

- **Mild:** Few if any conduct problems in excess of those required to make the diagnosis are present, and conduct problems cause relatively minor harm to others (e.g., lying, truancy, staying out after dark without permission, other rule breaking).
- **Moderate:** The number of conduct problems and the effect on others are intermediate between those specified in "mild" and those in "severe" (e.g., stealing without confronting a victim, vandalism).
- **Severe:** Many conduct problems in excess of those required to make the diagnosis are present, or conduct problems cause considerable harm to others (e.g., forced sex, physical cruelty, use of a weapon, stealing while confronting a victim, breaking and entering).

Source: Black, Donald W. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-5)*. Washington, D.C. : American Psychiatric Association. (1^{re} éd. 1952). n.p.

ANNEXE H

CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TDA-H

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Inattention	Hyperactivité	Impulsivité
<ul style="list-style-type: none"> • Ne prête pas attention et fait des fautes d'étourderie • Ne soutient pas son attention • Ne semble pas écouter lorsqu'on lui parle • Ne se conforme pas aux consignes • Ne parvient pas à terminer une tâche • Difficulté à s'organiser • Évite et n'aime pas les tâches demandant une attention soutenue • Se laisse distraire pas des stimuli externes • Oublis fréquents 	<ul style="list-style-type: none"> • Remus et s'agite souvent • Se lève souvent dans un contexte où il doit rester assis • Court ou grimpe dans des situations inappropriées • Ne se tient pas tranquille • Agit comme s'il était sur un ressort • Parle trop 	<ul style="list-style-type: none"> • Répond sans attendre la fin d'une question ou d'une consigne • A de la difficulté à attendre son tour • Interrompt souvent • Agisse sans réfléchir aux conséquences

Source inspirée de : *Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan morin éditeur.*

ANNEXE I

TABLEAU DES PRINCIPALES APPROCHES PSYCHOLOGIQUES EN ÉDUCATION

Approche	Description	Interventions
Béaviorale ou comportementale	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur le comportement • Le comportement résulte d'un apprentissage provenant de l'environnement • Les comportements entraînent des conséquences positives ou négatives • Les conséquences ajoutent ou enlèvent 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifie le comportement • Le contrat de comportement • La distribution sélective de l'attention • Le retrait de la situation • Le système de points ou de jetons
Cognitivo-comportementale	<ul style="list-style-type: none"> • L'environnement, les facteurs sociaux, cognitifs et émotionnels influencent l'apprentissage de comportement • Constante interaction entre le comportement et les fonctions cognitives et émotionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigne l'acquisition d'outils de contrôle de ses actions et ses émotions • Enseignement de processus de résolution de problème • L'autogestion : l'auto-observation, l'autoévaluation et l'auto-instruction
Socio-constructiviste	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage se construit à partir d'expériences (relation et environnement) déjà présentes • Constance influence de l'environnement et des interactions avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Suggérer de nouveaux contextes pour éveiller de nouveaux apprentissages positifs • Les jeux de rôles • La verbalisation • L'apprentissage coopératif
Approche développementale	<ul style="list-style-type: none"> • Considère l'individu dans sa globalité : environnement, facteurs biologiques, éducation, relations interpersonnelles • L'apprentissage provient de toutes ces influences bidirectionnelles • L'individu peut rester bloqué à un stade de développement (maturité émotionnelle, relationnelle, comportementale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions globales et sur tous les plans selon les besoins de l'enfant : psychothérapie, soutien aux parents, médication, orthopédagogies, etc. • Interventions ciblées sur le blocage afin de faire évoluer l'enfant à partir d'où il est.
Approche systémique	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur les interactions et les relations entre les individus • L'individu est au centre de plusieurs environnements (sphère) composé de relations interpersonnelles. Toutes ces sphères s'influencent 	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions globales sur tous les plans • Équipe multifonctionnelle d'intervenants (enseignant, parent, services sociaux, etc.) • Approche préventive

Ce tableau est le résumé de plusieurs informations issues de multiples sources. Ainsi, pour alléger la présentation de ces informations colligées à l'intérieur du tableau, les sources sont fournies ci-dessous.

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion participative de la classe*(3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (s.d.1^{re} éd.)
- Aucouturier, B. (2012). *L'enfant terrible et l'école. Propositions éducatives et pédagogiques*. Montréal : Éditions Liber 2012.
- Cohen, D. (2008). Vers un modèle développemental d'épigenèse probabiliste du trouble des conduites et des troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 56(4-5), 235-244.
- Di Blasio, R.A. (2009). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste. Des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie Familiale*, 30(1), p. 11-26.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan morin éditeur (s.d.1^{re} éd.)
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan morin éditeur.
- René, J. (1992). *Portrait des élèves identifiés comme ayant des troubles de la conduite ou du comportement en milieu scolaire*. Essai de maîtrise en éducation spécialisée, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Roskam, I., Kionoob, P. et Nassogneb, M.-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement: approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(4), 204-213

ANNEXE J

SIMULATION DU GUIDE

1- Page couverture

2- Mot de l'auteur

3- Table des matières

4- Préambule

- Texte de mise en contexte
- À qui s'adresse le guide

5- **Introduction**

- Introduction : bref résumé de la problématique initiant le guide
- L'importance accordée au problème de comportement

6- Explication du format du guide

- Concept du savoir, savoir-être et savoir faire
- 4 sections : cadre théorique, interventions universelles, interventions ciblées et interventions individuelles

7- **Cadre théorique SAVOIR**

Les élèves ciblés

- HDAA
- Élève à risque)
- Difficulté de comportement
- Trouble du comportement
- Précision sur la clientèle ciblée qui regroupe HDAA, difficulté de comportement et trouble du comportement. Présentation du terme employé «problématique comportementale»
- Problématiques comportementales (manifestations et classification)
- Troubles associés
- Résumé de section
- Bibliographie de la section

Le modèle RAI

- Intervenir efficacement
- Approche multimodale
- Le RAI : définition, fonctionnement, 3 niveaux en bref)
- Rappel : les 3 niveaux approfondis en début de section
- Bibliographie de la section

8- **Les interventions SAVOIR-ÊTRE ET SAVOIR-FAIRE**

- Interventions universelles
Bref rappel de l'approche universelle
- Volet sur le savoir-être qui est (à mon sens) la clé du savoir-faire.

Comprend des trucs et des conseils sur la posture enseignante à adopter, le leader positif et son rôle
(À préciser)

- Interventions diverses sous forme de fiches
Capsule «astuces» sur le savoir-être de l'enseignant (exemple de répliques ou phrases à dire, accueil des élèves, etc.) Ces capsules sont présentes au travers des fiches. Elles apparaissent pour enrichir la pratique et elles sont en lien avec un élément de la fiche présentée.
Bibliographie de la section
- Interventions ciblées
Bref rappel de l'approche ciblée et ses particularités (sous-groupes, autres intervenants mobilisés, etc.)
Fiches d'interventions
Capsules «astuces» sur le savoir-être
Bibliographie de la section
- Interventions individualisées
Bref rappel de l'approche individualisée
Fiches d'interventions
Capsules «astuces» sur le savoir-être
Bibliographie de la section

9- Conclusion

10- Annexes

11- Lexique

12- Bibliographie

ANNEXE K

GRILLE DE COLLECTE

Type de groupement de l'intervention	<input type="checkbox"/> Universelle <input type="checkbox"/> Groupe ciblé <input type="checkbox"/> Individualisé et intensive
Approche psychologique	<input type="checkbox"/> Béhaviorale <input type="checkbox"/> Cognitivo-comportementale <input type="checkbox"/> Socio-constructiviste <input type="checkbox"/> Développementale <input type="checkbox"/> Systémique
Type de savoir mobilisé	<input type="checkbox"/> Savoir <input type="checkbox"/> Savoir-être <input type="checkbox"/> Savoir-faire
Moment de l'application de l'intervention	<input type="checkbox"/> Début d'année <input type="checkbox"/> En cours d'année <input type="checkbox"/> Toute l'année <input type="checkbox"/> En fin d'année <input type="checkbox"/> Lorsque le comportement de manifeste <input type="checkbox"/> Après que le comportement ce soit manifesté
Intervenant impliqué	<input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Orthopédagogue <input type="checkbox"/> Spécialistes <input type="checkbox"/> Directeur <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisé <input type="checkbox"/> Équipe de professionnel <input type="checkbox"/> Parents <input type="checkbox"/> Éducateur au service de garde <input type="checkbox"/> Autre : _____
Objectif global de l'intervention	<input type="checkbox"/> Prévention <input type="checkbox"/> Créer un lien avec l'élève <input type="checkbox"/> Sécuriser <input type="checkbox"/> Encadrer <input type="checkbox"/> Motiver à adopter un nouveau comportement <input type="checkbox"/> Modifier un comportement <input type="checkbox"/> Enseigner un comportement <input type="checkbox"/> Favoriser le développement des habiletés sociales <input type="checkbox"/> Favoriser la connaissance de soi <input type="checkbox"/> Favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle <input type="checkbox"/> Favoriser la concentration et l'attention <input type="checkbox"/> Favoriser la confiance en soi <input type="checkbox"/> Favoriser la confiance en l'adulte <input type="checkbox"/> Soutenir le stress et l'anxiété <input type="checkbox"/> Soutenir les difficultés d'apprentissage

Comportement ciblé	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Agressivité<input type="checkbox"/> Violence<input type="checkbox"/> Opposition<input type="checkbox"/> Provocation<input type="checkbox"/> Impolitesse<input type="checkbox"/> Intimidation<input type="checkbox"/> Refus de travailler<input type="checkbox"/> Manque d'effort<input type="checkbox"/> Parle sans arrêt sans demander pas le droit de parole<input type="checkbox"/> Impulsivité<input type="checkbox"/> Conflits récurrents<input type="checkbox"/> Manque de concentration<input type="checkbox"/> Hyperactivité<input type="checkbox"/> Dérange le groupe<input type="checkbox"/> Anxiété<input type="checkbox"/> Autre : _____
-------------------------------	--

ANNEXE L

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉVALUATEURS EXTERNÉS



Bonjour,

Je sollicite votre participation à une recherche intitulée *«Élaboration d'un guide d'interventions visant à soutenir l'agir compétent des enseignants du primaire dans l'intégration d'un grand nombre d'élèves dans une même classe ordinaire qui démontrent des problématiques comportementales»*. Cette recherche est menée par moi, Isabelle Diamond, ainsi que ma directrice de recherche, Chantal Boutet, dans le cadre d'une maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke.

Les objectifs principaux poursuivis par celle-ci sont les suivants :

- Concevoir un outil pouvant soutenir les enseignants dans leur agir compétent pour l'intégration et leurs interventions auprès d'un grand nombre d'élèves présentant des problématiques comportementales en classe ordinaire;
- Soumettre l'outil créé à l'évaluation de personnes ressources externes possédant une expertise dans le domaine;
- Recueillir et analyser les commentaires, les forces et les lacunes relevés par les évaluateurs afin d'apporter les améliorations nécessaires à l'outil.

Les engagements liés à la participation envers le projet de recherche :

- Lire et analyser le contenu de l'outil pour en vérifier la pertinence envers l'objectif de recherche;
- Compléter par écrit le questionnaire d'évaluation;

- Remettre le questionnaire d'évaluation au plus tard un mois suivant la réception du document;
- Participer à un cercle de discussion avec les autres évaluateurs et la chercheuse;
- **Garder les informations et le contenu du guide confidentiels et ne diffuser aucun contenu sans le consentement de la chercheuse.**

Il est entendu qu'en acceptant de participer à la recherche, vous le faites librement et sans coercition de ma part. Vous consentez également à ce que les commentaires que vous fournirez puissent être utilisés dans le but d'apporter des modifications au guide et qu'ils soient présentés en partie ou en totalité dans la section de l'interprétation des résultats de la recherche.

Engagements de la chercheuse envers les participants :

- À vous laisser libre de mettre un terme à votre participation à tout moment;
- À tenir strictement confidentielles les informations personnelles que vous me communiquez au cours de la recherche;
- À ne pas mentionner votre nom à qui que ce soit sans votre autorisation expresse ou écrite;
- À ne pas communiquer les données à d'autres chercheurs sans votre autorisation expresse ou écrite; à ne publier, sous forme de rapport, communication ou article, que les résultats globaux de la recherche et à respecter l'anonymat en changeant les noms et les lieux qui risqueraient de vous identifier.

En tant que chercheuse, j'affirme en toute bonne foi ne prévoir pour vous aucun désavantage ou inconvénient lié à votre participation à la recherche. N'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel ou par téléphone pour toute information supplémentaire.

CONSENTEMENT DE L'ÉVALUATEUR EXTERNE

Je _____ confirme avoir pris connaissance du projet de recherche décrit précédemment. Je reconnais avoir été informé(e) de façon satisfaisante quant à la nature de ma participation. De ce fait, je comprends bien le but de la recherche ainsi que les avantages et les inconvénients qui s'y rattachent. Je sais que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Enfin, je comprends que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans conséquence ou préjudice à mon endroit.

_____ Évaluateur externe (nom)	_____ Signature	_____ Date
-----------------------------------	--------------------	---------------

_____ Isabelle Diamond	_____ Signature	_____ Date
---------------------------	--------------------	---------------

Merci pour votre précieuse collaboration,

Isabelle Diamond

ANNEXE M

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU GUIDE



20 juin 2016

Bonjour chers évaluateurs,

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'accepter de participer à mon projet de recherche à titre d'évaluateur externe. Votre aide est sincèrement précieuse.

Votre implication est simple. Je vous joins à cette lettre le guide conçu dans le cadre de la maîtrise en enseignement préscolaire et primaire ainsi qu'un questionnaire d'évaluation visant à relever les principales forces et limites de ce guide.

Après avoir pris bonne connaissance du guide et avoir lu son contenu, vous aurez à répondre au questionnaire suivant qui servira à guider votre évaluation sur les différents éléments proposés. Tous autres commentaires ou suggestions sont les bienvenus.

Les réponses recueillies par le biais du questionnaire serviront à apporter des modifications au guide afin de combler davantage les besoins des enseignants en lien avec la question de recherche. De plus, elles permettront de rédiger le chapitre d'analyse et d'interprétation des résultats de mon essai.

Je vous rappelle que **votre évaluation concerne seulement le contenu du guide** et non son aspect visuel. Le travail de recherche se limite à la création du contenu qui comprend les textes, les tableaux et les figures. De plus, il est certain que pour mettre en application les méthodes de ce guide, il faut faire des adaptations et des changements au sein de l'école. Je vous demande donc **d'évaluer le guide en considérant que ces changements sont possibles et non en vous basant sur la situation actuelle.**

De plus, vous recevrez via courriel un sondage Doodle pour déterminer une date qui conviendra à tous pour le cercle de discussion.

Encore une fois, merci pour votre implication et votre contribution à mon projet de recherche.

Isabelle Diamond

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU GUIDE POUR LES ÉVALUATEURS EXTERNES

- 1. Que pensez-vous de la présentation générale du guide (titres, sous-titres, tables des matières, tableaux, schémas, etc.) ?**

- 2. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations?**

Plus spécifiquement à chaque section

Introduction et l'intention du guide

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Niveau 1 du RAI

Niveau 2 du RAI

Niveau 3 du RAI

3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide?

4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections suivantes?

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Niveau 1 du RAI

Niveau 2 du RAI

Niveau 3 du RAI

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

7. Autres commentaires ou suggestions

ANNEXE N

TABLEAU 19 : TABLEAU DES INTERVENTIONS PAR GROUPES CIBLÉS

		Conscience de soi	Concentration et attention	Habiletés sociales	Stress et anxiété	Intelligence émotionnelle	Difficulté d'apprentissage
Techniques diverses	p.	X		X	X	X	
Enseignement explicite et réciproque	p.	X	X	X	X	X	X
L'auto-observation	p.	X	X	X	X	X	X
L'auto-Instruction	p.	X	X	X	X	X	X
L'autogestion et l'autocontrôle	p.	X	X	X	X	X	X
Favoriser la concentration et l'attention	p.	X	X		X		X
- Moyens de l'enseignant	p.	X	X		X		X
- Moyens et outils de l'élève	p.	X	X		X		X
Détente et relaxation	p.	X	X		X	X	X
Enseigner des habiletés sociales et des comportements	p.			X	X	X	
- Modéliser à l'élève	p.			X	X		
- Modéliser auprès des plus jeunes	p.			X	X		
- Renforcement du comportement attendu	p.	X	X	X	X	X	X
- Comportement de remplacement	p.	X	X	X	X	X	X
Contrat de comportement	p.			X		X	
Jeu de rôles	p.	X		X	X	X	
Jeux coopératifs	p.	X		X		X	X
Résolution de conflits	p.	X		X		X	
Donner des stratégies	p.	X		X		X	
Discussion supervisée	p.	X		X		X	

Fiche de résolution de conflit	p.	X		X		X	
Démarche de résolution de problème	p.	X	X	X	X	X	
Les systèmes d'émulation	p.	X	X	X	X	X	X
La restructuration et l'étayage	p.		X	X	X		X
D'autres stratégies appliquées sur la tâche	p.	X	X	X	X	X	X

ANNEXE O

DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE DES ÉVALUATEURS

Évaluateur A

1. **Que pensez-vous de la présentation générale du guide (titres, sous-titres, tables des matières, tableaux, schémas, etc.)?**

Très bien. À certains endroits je trouve que les sous-titres ne sont pas nécessaires, mais de façon générale il est facile de se retrouver; les schémas et les tableaux soutiennent et complètent très bien l'écrit.

2. **Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations?**

Toutes les informations se suivent bien. Il y a un sens logique qui permet une bonne compréhension.
Il est aussi facile de se retrouver.

Plus spécifiquement à chaque section

Introduction et l'intention du guide

Intro : Je trouve le portrait des classes actuelles plutôt lourd et pessimiste. Je comprends que le guide se veut être une lueur d'espoir, mais je retravaillerais les tournures de phrases. En milieu scolaire, il est préférable de parler 'élèves et non d'enfants. S'assurer que tu parles bien d'intégration et non d'inclusion.

L'intention est claire. J'ai fait de petites annotations à même le guide.

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Je trouve intéressant que tu commences en parlant des savoirs. Tu pourrais élaborer un peu plus sur le savoir-être en lien avec les émotions. Ça ajouterait une touche de nouveauté au contenu car dans la majorité des documents actuels on parle du savoir-Être des élèves et très peu de celui de l'enseignant en lien avec les émotions (réf. Henri Boudreault).

Assure toi que les données de recherche mentionnées sont le plus à jour possible, surtout en lien avec le TDAH.

J'ai aussi fait quelques annotations dans le guide. Par exemple à la page 18, je changerais « mauvais comportements » par « comportements socialement inadéquats ».

Niveau 1 RAI

À la page 8, tu parles de « courant » alors qu'à la page 22 tu parles « d'approche ». Je resterais constante dans le vocabulaire utilisé. À la page 26, je sais que certains chercheurs parlent de niveau plutôt que de pallier.

Page 27 : Je suis surprise de voir « comportement chronique » dans la pyramide de droite puisqu'on adhère à l'idée que le modèle RAI est dynamique et que les difficultés ne sont pas une fatalité.

Niveau 2 RAI

Page 35 : Plutôt que l'école se mandate, j'écritais à pour mission.

Page 36 : Le mot réussite revient souvent. Afin d'alléger, tu peux mentionner « pratiques probantes plutôt que facteurs de réussite ».

Page 41 : Dans cette section il y a aussi des répétitions de mots.

Niveau 3 RAI

3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide?

Bien écrit, je trouve parfois qu'il y a de la répétition.

Très intéressant et essentiel que les informations soient appuyées par la recherche.

4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections suivantes?

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

P.12 : MEES (ministère de l'éducation) et non MELS

* J'écrirais : Élèves pouvant être intégrés dans les classes dites ordinaires. Et non « problématiques ».

C'est intéressant de parler des codes, mais je demeure prudente puisque dans plusieurs CS il est maintenant question de besoins et de capacités et on ne s'arrête pas au diagnostic. De plus, on ne souhaite pas attendre un diagnostic pour que l'élève puisse bénéficier de service.

Lorsque tu fais références au niveau prévention préventif pour les élèves à risque, tu pourrais ajouter en référence, le document du Ministère sur les précisions sur la flexibilité, l'adaptation et la modification.

J'ai aussi fait quelques annotations dans ton guide.

Niveau 1 du RAI*

Niveau 2 du RAI*

Niveau 3 du RAI*

*Pour les 3 niveaux j'ai retrouvé rapidement les informations théoriques nécessaires et les pistes d'intervention sont très réalistes.

Tu trouveras quelques annotations à même le guide.

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

Oui, je le suggérerais mais personnellement j'ai retrouvé peu de nouvelles informations. Peut-être est-ce dû à ma formation de psychoéducatrice ou à mon emploi de conseillère pédagogique ou l'expérience.

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

7. Autres commentaires ou suggestions<

Très intéressant et utile la section des annexes. J'aime beaucoup les références au niveau des albums et des livres à propos des règles. Steve Bissonnette est aussi une référence dans plusieurs écoles lors de l'élaboration du code de vie ou encore des règles de classe.

Je serais très à l'aise de l'utiliser et le suggérer comme référence auprès des intervenants que j'accompagne.

Évaluateur B

- 1. Que pensez-vous de la présentation générale du guide (titres, sous-titres, tables des matières, tableaux, schémas, etc.)?**

Tout est clair, mais j'ai une suggestion. Au lieu de mettre une table des matières pour chaque section, je la mettrais en entier au début du guide.

- 2. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations?**

Tout est bien

Plus spécifiquement à chaque section

Introduction et l'intention du guide

OK

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

p.11 : Le terme EHDAA est tout autant utilisé au secondaire, selon mon expérience.

p. 12 : Code 53 peut aussi être en classe ordinaire (ex. trouble anxieux)

p.14 : J'aime beaucoup l'encadré

Niveau 1 RAI

p. 29 : Je trouvais que le résumé n'était pas nécessaire, puisque les explications avant étaient très claires.

Niveau 2 RAI

Ok.

p.61 : merci de parler de l'impact pervers de l'autorité inversée...

p.66 : Je comprends que c'est le binôme de Brigitte Harisson, mais comme on est au scolaire, la structure de phrase me dérange un peu... On s'acharne à expliquer la phrase négative aux élèves, mais dans le binôme «je décide pas» la structure de phrase est incorrecte. Je crois que c'est nécessaire d'ajouter le ne...pas pour montrer la bonne structure.

Niveau 3 RAI

- 3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide?**

Oui, tout est clair.

- 4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections suivantes?**

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Oui

Niveau 1 du RAI*

Ici, j'ajouterais des moyens de préventions simples, comme accueillir les élèves à la porte le matin et marcher dans sa classe peuvent être efficaces. Si je me souviens bien, Steve Bissonnette dit que ces moyens règlent 50% des problèmes de comportement.

Niveau 2 du RAI*

p.100 : les verbes sont parfois à l'impératif, parfois à l'infinitif

p.109 : quand on parle d'enseignement explicite, il y a le *pourquoi*, le *comment* et le *quand*, mais le *quoi*. qui est à mon avis primordial.

Niveau 3 du RAI*

Procédure pour l'obtention des services spécialisés peut être très aidante pour les enseignants. Personnellement, je me sentirais très outillée. Le seul bémol, c'est qu'il manque une conclusion. C'est comme si cette partie n'est pas finie.

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

Oui, grille d'auto-observations, fiche d'auto-instruction, restructuration, étayage, etc. J'utiliserais plusieurs outils.

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

Il n'y a pas vraiment de contenu nouveau pour moi, peut-être puisqu'à la base je suis enseignante en adaptation scolaire.

7. Autres commentaires ou suggestions<

Souvent je me prenais une petite note pour vous faire part d'un commentaire sur des choses à approfondir et finalement vous en parliez un peu plus loin. De plus, il y a plusieurs savoirs que je tente régulièrement d'expliquer aux enseignantes que j'accompagne. Ce guide viendra appuyer mes dires

Beau travail ☺

Évaluateur C

1. Que pensez-vous de la présentation générale du guide (titres, sous-titres, tables des matières, tableaux, schémas, etc.)?

Titres + sous-titres : confusion surtout dans la partie 1, il serait peut-être pertinent d'ajouter le schéma EHDAA en format miniature pour aider le lecteur à mieux suivre.

Partie 2, même chose avec le schéma du rôle de l'enseignant

Tables des matières : présentent très clairement les sous-sections.

Tableaux/schémas : ultra pertinents, clarifient la théorie, très aidant.

2. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations?

C'est graduel...de la théorie à la pratique. (savoir/connaître pour mieux comprendre et intervenir)

Ordre logique : mettre les bases d'abord ... ça se complexifie par la suite, donc pertinent.

Plus spécifiquement à chaque section

Introduction et l'intention du guide

Permet un regard global qui suscite l'intérêt et incite à poursuivre la lecture.

Intro : très pertinente, les enseignants se sentent interpellés, compris! Portrait juste de la réalité et de la complexité.

Intention : super! Outiller + combler un manque (réels besoins des enseignants)

Schémas + tableaux aidants!

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Codes chiffrés : très pertinent. Y en a-t-il d'autres? Le mentionner peut-être.

Confusion dans les élèves à risque (#1 et # 3aucune limitation? Vs comportement susceptibles d'empêcher l'atteinte d'objectifs?)

Utiliser le caractère gras pour mettre des mots-clés en évidence?

Niveau 1 RAI

Infos ultra pertinentes + choix intéressants à intégrer à ce guide. Ça le rend d'autant plus pratique et accessible.

Bien défini. L'aspect préventif du modèle et particulièrement du niveau 1 est très pertinent (encore plus pour le 1^{er} cycle avec des élèves en plein développement)

Niveau 2 RAI

Tableau aidant, riche en informations. Ne devrait-il pas être placé comme la pyramide? De 3 à 1 ?

Niveau 3 RAI

Aussi bien défini... Je me questionne sur la pertinence du résumé qui ici me semble répétitif, bien que cette section ferme bien chaque partie. À discuter ... peut-être alléger?

3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide?

Rappels/répétitions : aidants, aident à bien s'appropriier les éléments théoriques et pratiques et à mieux les intégrer.

Outil accessible, très intéressant à lire et la mission de soutenir les enseignants dans leurs interventions est, à mon avis, bien accomplie!

4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections suivantes?

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Cette section est-elle vraiment présente dans la deuxième partie? (L'intervention) du guide?

Niveau 1 du RAI*

Titre maquant : suggestion Agir (et/ou être) pour le développement d'un lien d'attachement.

Section : Mettre en place son leadership, ajouter comment faire avec bienveillance...ou ajouter une phrase lien avec les stratégies qui suivent (p.47)

p. 50 : déplacer les explications de l'encadré avant celui-ci

p.66 : image à clarifier.

p.72 : placer les sources des vidéos en annexe

p.74 : renforçateur matériel en annexe à tous? À celui qui en a besoin? à clarifier, faire un lien avec l'échelle de motivation de Deci.

p.82 : Annexe placé dans le désordre.

p.55 et annexe p. 141 : ajout de pistes de solution si les règles ne sont pas respectées au coin reprise de contrôle.

Suggestion : ajouter un encadré *Astuce!* Spécifiant des moyens d'expliquer aux élèves qu'ils n'ont pas les mêmes besoins. On en parle un peu dans le guide... Je crois qu'il serait bien de faire cet ajout pour mieux accompagner les enseignants.

Niveau 2 du RAI*

Cette section devrait être suggérée comme lecture à tous les intervenants de l'école : très pertinent et représentatif de ce qui devrait se dérouler à l'intérieur d'un comité d'aide.

p.105-106 : tableau des interventions par groupes ciblés : super! Pourquoi ne pas inclure le nom spécifique des techniques diverses du début? + ajout du tableau miniature pour chaque début d'explication des intervenants.

Préciser à quel moment l'enseignant peut prévoir faire certaines interventions comme le jeu de rôle.

Niveau 3 du RAI*

Complet! Informations suffisantes pour bien guider les enseignants dans la démarche.

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

Sans aucune hésitation! Ce guide est riche et rempli de cohérence! Il y a beaucoup d'éléments théoriques très intéressants à l'intérieur et ils y sont présentés de façon à ce qu'il soit très facile pour les enseignants de les mettre en pratique!

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

Origine du modèle RAI (approche multimodale)

Le RAI lui-même : beaucoup plus clair et accessible maintenant.

L'échelle de motivation de Deci

7. Autres commentaires ou suggestions<

Annexes :ça complète bien les sections plus théoriques.

J'ai apprécié qu'il y ait beaucoup d'éléments du texte mis en valeur. Les tableaux, encadrés, schémas, astuces, attentions!, images rendent le texte plus vivant et plus facile à intégrer.

Très souvent, une interrogation émergeait après la lecture d'une section ou d'une sous-section et c'est en lisant la section suivante que j'avais des clarifications...peut-être ajouter des phrases liens pour rassurer le lecteur et l'inciter à poursuivre pour mieux comprendre?

Le guide est complet, accessible et très riche! Très concret et pratique, je le suggérerais à plusieurs enseignants!

Les nombreux exemples concrets sont très aidants...ils nous permettent de mieux comprendre les suggestions d'interventions.

Évaluateur D

1. Que pensez-vous de la présentation générale du guide ?

J'ai l'impression que probablement par erreur, je n'ai pas reçu la version finale du guide. Je sais que je ne dois pas évaluer l'aspect visuel du guide, mais ce n'est pas clair pour moi ce qui relève de la présentation générale du guide (ce que je dois évaluer) et ce qui relève de l'aspect visuel du guide (ce que je ne dois pas évaluer). J'ai tenté de départager les deux mais dans le cas où mes commentaires sont jugés liés à l'aspect visuel, vous n'aurez qu'à ne pas en tenir compte. Ce que j'ai écrit, je l'ai fait parce que cela a nui à ma lecture, a alourdi ma navigation dans le document... et a peut-être un peu nui à ma compréhension (j'espère pas trop... j'ai tenté de déduire au mieux). Voici en vrac quelques exemples qui expliquent mon propos.

- Quand je regarde les tables des matières par exemple, elles ne contiennent pas la pagination associée à chaque élément. Aussi, plusieurs annexes n'ont pas leur identification (p.148, 153, 154, 155, 157). Cela m'a demandé un certain effort pour associer ces pages aux sections du guide.
- Dans le guide les annexes n'arrivent pas toujours dans l'ordre l'annexe de la page 148 est présentée avant celle de la page 146. Un autre exemple à la page 40 (on écrit « en annexe », je dois trouver c'est lequel) Ou à la page 72, on réfère à l'annexe 4 alors que cela me semble être plutôt l'annexe 5.
- Ce guide contient quelques erreurs de présentation (lien avec les normes) exemples titres en bas de page (exemples : p. 16, 19, 20, 124) ou virgule mal positionnée (exemple p. 31 : 1^{re} ligne (2005,) ou p. 71 (parenthèse pas fermée à l'avant dernière ligne), etc.
- P. 43 3^e puce en haut je ne comprends pas (M...) et « Le modeling » : Ils vous de leur identité. (manque un mot), p. 86 (1^{re} phrase) manque-t-il un mot dans cette phrase?
- Quelques fautes (de frappe ou d'accord) sont présentes (ex : p. 72 : adéquate manque le « s », p. 52 « placez », p. 148, frappé (p. 107) : sur quoi DE (JE??) devrais intervenir, p. 95 titre : enseignant (manque un « N »), etc.
- Dans la table des matières de la p. 32 une des parties se nomme « titre à trouver »
- P. 50 Il est écrit « trouver source »
- Plusieurs mots ou groupes de mots sont mis en gris (surlignage). Je me suis demandée pourquoi. Exemple : p. 4 (note de bas de page), p. 5 (académique), p. 32 (sensibiliser et des habitudes), p. 40 (en annexe) etc. (il y en a tout au long du document)
- P. 74 : « ci-haut » Est-ce vraiment en haut?
- P.105 tableau : Gras, pas gras, tirets : je m'y perds (à revoir?) Mettre les techniques diverses à la fin (suggestion)

Les tables des matières me semblent très bien de façon générale. Voici une piste d'amélioration que je propose en ce qui concerne cet aspect.

- Deux tables des matières se nomment « table des matières partie 1 » p. 9 et p. 23. Il en est de même pour la partie 2 (p. 32 et p. 94) Je propose de modifier cela pour les distinguer plus clairement.

Les titres, sous-titres, tableaux et schémas me semblent très bien en ce qui concerne l'aspect présentation générale du guide. Voici quelques pistes d'amélioration.

- Je pense que certains encadrés (tableaux?) mériteraient d'avoir des titres. À la page 50 par exemple le titre est « Le savoir-faire de l'enseignant : préparer et encadrer sa classe. » suit ensuite une liste qui ne semble pas correspondre au titre précédent. (L'encadré irait probablement après le paragraphe qui suit, ce serait déjà plus logique...)
- Quand je regarde la table des matières p. 9, le schéma p. 10 et les niveaux des sous-titres suivants, je me demande si tout cela est cohérent. (p. 12 élèves à risque, p. 13 élèves en difficulté de comportement et p. 15 troubles du comportement). Il me semble que les niveaux des sous-titres seraient à revoir.

J'aime particulièrement les éléments mis en évidence : Astuce! Attention! Important! Etc. Bravo!

2. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations ?

L'ordre de présentation global du guide me semble excellent. Plus spécifiquement, chaque section me semble très bien aussi. Il n'y a que la section du niveau 1 que je propose de revoir. La section « agir auprès des élèves » ne pourrait-elle pas être intégrée aux autres sections ? Il me semble que certaines parties rejoignent le « savoir-faire » alors qu'une partie « des habitudes favorables à la relation » n'irait-elle pas dans la première partie sur la relation ? À la fin, le sous-titre « l'enseignant et sa gestion de classe » me semble moins bien choisi. Ne parle-t-on pas plus de gestion des comportements ? Toute la partie 2 me semble être relative à la gestion de classe (relation, gestion matérielle et organisation physique, règles de classe)

3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide ?

Oui, belle plume. C'est très bien à tous ces niveaux.

4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections ?

Globalement : informations et pistes d'intervention intéressantes. Elles me semblent pertinentes pour des élèves plus fragiles et en difficultés. Voir les détails qui suivent pour des pistes d'amélioration, des suggestions ou des commentaires plus précis.

Les savoirs

Le schéma de la page 10 est très intéressant et aide à la compréhension. Je me demande si les troubles associés auraient aussi leur place dans celui-ci.

Niveau 1

Quand je regarde la figure de la page 36 et quand je lis le paragraphe qui la suit, je me demande si son interprétation est adéquate. Il est écrit que « la relation entre l'enseignant et l'élève demeure le facteur le plus influent. » alors que la figure présente « le feedback par l'enseignant » comme le facteur le plus influent. Est-ce que feedback = relation?

p. 50, j'aurais aimé me faire expliquer pourquoi et dans quelle mesure les éléments 8, 9 et 10 sont à éviter.

p. 73 : « valorisation intrinsèque ». Serait-ce pertinent à définir?

p. 74 dernier paragraphe de l'astuce. Il me semble que cela répète ce qui a été mentionné dans l'encadré Attention de la page précédente. C'est ce que l'on souhaite?

Niveau 2

- Enseignement explicite et réciproque (p. 108), la résolution de conflit (p. 124) et l'attribution de responsabilités (p.132) : je me suis demandée si cela ne se fait pas davantage au niveau 1.
- P. 121, une procédure, puis des étapes à suivre sont présentées. Y aurait-il un lien à faire entre les 2

Niveau 3

Je suis nettement restée sur mon appétit dans cette section. Comme mentionné dans le guide, pour des raisons variées il arrive que ces élèves soient intégrés à une classe ordinaire. Dans une toute petite école où les services professionnels sont presque inexistantes, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre que ce qui est mentionné aux niveaux 1 et 2 que je peux faire comme enseignante ? Peut-être que non, malheureusement...

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

Globalement, le contenu de ce guide n'est pas nouveau pour moi. J'ai suivi le cours de 2^e cycle « Gestion des comportements difficiles », je reconnais beaucoup d'éléments de ce cours dans le guide. J'applique déjà ceux qui m'intéressent davantage. Il y a quelques éléments que je n'utilise pas déjà qui m'apparaissent intéressants dans ce guide. Par exemple : Je me réorganise p. 58.

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

Oui :

- Les niveaux d'intervention du RAI (pas nouveau, mais moins familier)
- L'automobile p. 88
- L'auto-instruction p. 112

7. Autres commentaires ou suggestions

- p. 2 dans le haut : il me semble avoir déjà lu cela d'un autre auteur. Manque-t-il une source?
- Suggestion : Vérifier si y a une surutilisation de l'expression « pour ce faire » dans le guide.

J'espère que le travail que j'ai fait répond à tes attentes, Isabelle. J'ai vraiment fait au meilleur de mes connaissances pour t'aider à améliorer ton guide. Je n'ai jamais fait auparavant un tel exercice, j'espère l'avoir bien fait en fonction du rôle que tu m'as demandé de jouer.

N'hésite pas à me demander de précisions si mes commentaires ne sont pas clairs. Je n'ai pas toujours trouvé facile de les formuler à l'écrit.

Globalement, je dirais que ton guide est très pertinent envers ton objectif de recherche. Bravo! Beau travail! Je te souhaite une belle continuité. Au plaisir d'échanger lors du cercle de discussion.

Évaluateur E

1. Que pensez-vous de la présentation générale du guide (titres, sous-titres, tables des matières, tableaux, schémas, etc.)?

Aéré, différentes sections bien définies.

2. Que pensez-vous de l'ordre de présentation des différentes sections et des informations?

Plus spécifiquement à chaque section

Introduction et l'intention du guide

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Niveau 1 RAI

Beaucoup de tableaux comparatifs = clair/concis

Niveau 2 RAI

Niveau 3 RAI

3. Les textes sont-ils clairs, accessibles, fluides et pertinents à l'intention du guide?

Les explications du vocabulaire plus théorique permettent une meilleure compréhension. Tout ce qui a trait au quotidien est soutenu par le langage (terme) usuel employé dans les écoles.

4. Les informations et les pistes d'interventions sont-elles intéressantes, pertinentes et suffisantes pour chacune des sections suivantes?

Introduction : portrait clair et détaillé de la réalité quotidienne. Mise en lumière efficace de la tâche laborieuse des enseignants. Démonstration que l'éducation sociale occupe maintenant autant de place que l'enseignement des savoirs et des connaissances.

Les savoirs (problématiques comportementales et interventions)

Distinction claire entre le trouble vs difficulté. Vulgarisation ++ des éléments qui permettent d'identifier les difficultés. Est-ce qu'un élève qui a un trouble associé à nécessairement une difficulté de comportement?

*Niveau 1 du RAI**

Aménagement du coin reprise de contrôle : très intéressant, alternative qui permet de ne pas isoler un élève à l'extérieur de la classe.

Partie sur les renforçateurs : amène un regard nouveau sur les systèmes d'émulation.

p.43 : le *modeling*, Il vous (partie manquante)... de leur identité.

*Niveau 2 du RAI**

Tableau p. 97 : donne des bonnes pistes pour toutes demandes d'aide faites aux professionnels.

Description du rôle de chaque intervenant : redéfinit la tâche réelle de l'enseignant et montre que tout ne lui est pas attribuable.

Beaucoup d'exemples ou moyens concrets!!

*Niveau 3 du RAI**

Informations claires et importantes qui ne sont malheureusement pas connues par l'ensemble des enseignants (particulièrement les nouvelles enseignantes)

5. Seriez-vous intéressé à appliquer le contenu de ce guide dans le cadre de votre travail?

Il y a effectivement beaucoup de moyens que j'aimerais exploiter dans ma classe. J'ai trouvé que plusieurs suggestions (coin reprise de contrôle, carte postale, réflexion sur moi, mon enseignement, ...) sont de belles pistes à intégrer. De plus, un grand nombre d'informations contenues dans les niveaux 2 et 3 du RAI ramènent à une vision plus claire du rôle de chacun.

6. Le guide apporte-t-il du contenu nouveau ou qui vous était moins familier? Si oui, lequel?

Ce guide m'a vraiment permis une compréhension plus complète de la distinction entre les difficultés et les troubles existants. Je crois que souvent lors d'échanges avec nos collègues, nous utilisons à tort certains termes, ce qui vient teinter les réactions, interventions et même nos demandes à la direction vs nos besoins.

7. Autres commentaires ou suggestions<

ANNEXE P

VERBATIME DE L'ENTREVUE DE GROUPE

Entrevue de groupe

Le dimanche 18 septembre 2016

1. Selon vous, quelles sont les composantes d'un guide qui permettrait de soutenir les enseignants dans leur agir compétent auprès des élèves manifestant des problématiques comportementales? (15 minutes)

- Ça prend la description des manifestations des élèves qui sont problématiques ; explications c'est associé à quoi et les interventions nécessaires.
- Ajouter des qualités de l'enseignant qui arriverait à intégrer ces comportements-là. (MM)
- Je pense que, dès le départ, quand les interventions universelles sont expliquées, très basic, mais important ; pour avoir été sur le terrain jusqu'à tout récemment, les interventions sont nécessaires, fondamentales, fait une différence. Avoir des outils pour pouvoir intervenir adéquatement. (CM)
- Il est important d'y retrouver les définitions des rôles de chaque intervenant dans le milieu scolaire – fonctions et rôles à l'égard de l'élève pour soutenir l'enseignant et favoriser la collaboration. (MM)
- J'aimerais faire du pouce sur ce qui vient d'être dit, détailler les rôles, mais aussi préciser à quel moment chaque intervenant, dans le modèle RAI, intervient. (CM)

2. Quelles sont les forces du guide? (10)

- Je pense qu'une force du guide, pour les enseignants, d'inclure des façons de dire les choses qui représentent réellement leur réalité. Le guide est vraiment représentatif de la réalité des enseignants. (MM)
- Utiliser le modèle RAI c'est intéressant, ça fait du sens par rapport aux objectifs véhiculés; j'aime aussi tout ce qui attire le regard, mettre en évidence ce qui est plus important (Astuce, Important, Tableaux); j'aime aussi tous les moyens proposés. (F)
- En général, Isabelle, je me rappelle que j'avais écrit que des fois je me prenais des notes et, finalement, vous en reparliez plus loin dans le guide. De façon plus pointue, il y a des mots qui me reviennent et auxquels je tiens. Je pense à « bienveillance », « pont d'attachement », « autorité », « dépôts et retraits » ; étant aussi cp en français j'ai aussi apprécié que vous proposiez des albums jeunesse à la fin pour enseigner les règles. (CM)
- La présence des exemples, tout au long du guide, je trouve ça pertinent (F)
- Les forces de ce guide là, c'est un bel équilibre entre la théorie et la pratique. (MM)

3. Quelles sont les lacunes du guide? (10)

- Comme j'ai écrit dans le questionnaire, le niveau 3 était peu élaboré et peu détaillé. Je suis dans une petite école, il y a peu de services et de

professionnels, je me suis demandée ce que je pourrais faire à ce niveau-là. Je me demande s'il y a autre chose que je pourrais faire à ce niveau-là. Je suis demeurée sur mon appétit.

- Binôme de Brigitte Harrisson : il y avait sa structure de phrase qui me dérange un peu, ça m'a agacée, mais je sais que ce n'est pas de la faute d'Isabelle.

4. Quels sont éléments qui manqueraient? (10)

- Il manque une conclusion, c'est comme si la partie du niveau 3 n'était pas complet. (CM)
- Peut-être les directives Alpha et Bêta, je voyais que ça me semblait pas défini clairement. Il y a des caractéristiques, mais pas de définition claire et ajouter des exemples clairs. Est-ce que nous les avons définies? (F)
- C'est pas tellement un manque au niveau du contenu – ajouter des phrases liens entre les sections pour que le lecteur sache que la question qu'il se pose sera répondue dans les prochaines pages.

5. Si nous cherchons une information ou un moyen précis, considérez-vous que ce guide est accessible et qu'il permet de trouver rapidement ce que nous cherchons? (5)

- Je trouve que oui, je trouve que la structure du guide et les tables des matières du guide permettent d'aller chercher ce dont on a besoin; on sait que dans le feu de l'action, on a besoin d'aller chercher rapidement ce dont on a besoin.
- En ajoutant une table des matières plus générale dès le début du guide, sans enlever les tables des matières de chaque section, permettrait de naviguer plus aisément dans le guide. (F) et (CM)

6. À quelle clientèle d'enseignants suggérez-vous ce guide? (5)

- Moi, je pense que tous les enseignants, particulièrement les enseignants dans les écoles défavorisées, plus favorisés aussi parce que nous sommes moins encadrés par les services; l'utiliser comme point de départ permettrait d'avoir une même vision, une même façon d'agir. (MM)
- Je suis tout à fait d'accord. Que l'on soit en adaptation scolaire, au régulier, au présco ou au secondaire, de comprendre qu'en partant avec des interventions universelles, on peut régler bien des choses en partant.

Très pertinent pour des enseignants plus chevronnés. Des enseignants plus en besoin et qui manifestent plus de détresse. Des nouveaux enseignants.

ANNEXE Q
LES COMPOSANTES NÉCESSAIRES AU GUIDE SELON LES
ÉVALUATEURS

Opinion des évaluateurs	Abordé ou non dans le guide
La description des manifestations des élèves qui sont problématiques	Ce sujet est traité à l'intérieur de la partie 1 du guide. L'ensemble des types de problématiques comportementales (élève à risque, difficulté comportementale, trouble du comportement, troubles associés) est expliquée et les manifestations sont présentées.
Des explications qui précisent à quoi sont associées les problématiques comportementales.	Dans la section sur le savoir concernant les différents types de problématiques comportementales, ces explications sont fournies.
Les interventions nécessaires auprès des élèves avec des problématiques comportementales. Avoir des outils pour pouvoir intervenir adéquatement	La partie 2 du guide, donc portant sur les trois niveaux du RAI, traite entièrement de l'intervention et propose une grande variété d'outils, de moyens, de stratégies, etc. Bref, nous suggérons plusieurs composantes relevant du savoir-être et du savoir-faire pouvant soutenir les enseignants dans leurs interventions.
Ajouter des qualités de l'enseignant qui arriverait à intégrer ces comportements-là.	Nous abordons lors du niveau 1 du RAI du rôle de l'enseignant et les caractéristiques qui font de lui un bon leader et une saine figure d'autorité pour ses élèves. En somme, nous expliquons ce qui porte sur le savoir-être de l'enseignant, composante de la compétence.
Je pense que, dès le départ, quand les interventions universelles sont expliquées, très basic, mais important ; pour avoir été sur le terrain jusqu'à tout récemment, les interventions sont nécessaires, fondamentales, fait une	
Les définitions des rôles de chaque intervenant dans le milieu scolaire	À l'intérieur de la section sur le niveau 2 d RAI, le rôle et la fonction de tous les intervenants scolaires sont expliqués afin de présenter comment travailler en collaboration avec les pairs lors d'un soutien par groupe de besoin.
Les fonctions et rôles à l'égard de l'élève pour soutenir l'enseignant et favoriser la collaboration. (MM)	Dans la même section que celle mentionnée ci-dessus, il est aussi expliqué comment travailler en collaboration avec les autres

	intervenants afin d'être efficace dans le soutien de l'élève. À titre d'exemple, le comité d'aide à l'élève est présenté.
A quel moment dans le modèle RAI chaque intervenant intervient.	Dans la section sur le niveau 2 et le niveau 3 du RAI, il est présenté comment les autres intervenants apportent leur soutien à l'enseignant pour aider les élèves. Plus précisément, dans le niveau 2, il est traité du travail collaboratif en groupe de besoin et à l'intérieur du comité d'aide à l'élève. Dans le niveau 3, les intervenants pouvant soutenir individuellement l'élève sont présents, le type de services qu'ils offrent et comment y accéder.